

## **O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados**

**Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação,  
especialidade em Literacias e Educação**

**janeiro, 2016**



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Ana Maria Magalhães com quem trabalho há quatro décadas e com quem desde então tenho analisado e debatido as questões da leitura e da sua promoção, especialmente junto das crianças.

À ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, Professora Maria de Lurdes Rodrigues, que criou as condições políticas para o lançamento do Plano Nacional de Leitura. À Teresa Calçada que participou desde a primeira hora na conceção do PNL e que tanto me apoiou na sua execução como comissária adjunta do PNL e como coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares.

Agradeço a todos os elementos da equipa do PNL, em especial à Alexandra Marques, que deu um contributo essencial para a criação de projetos e para o ritmo de trabalho que se conseguiu atingir. À equipa do Centro de Investigação para as Tecnologias Interativas (CITI) que concebeu e produziu os recursos digitais. E ainda ao Dr. Rizério Salgado que, na sua qualidade de médico de família, tomou a iniciativa de propor a linha de intervenção que veio a dar origem ao projeto *LeR<sup>+</sup> dá Saúde*.

Expresso a minha gratidão a todos os elementos do Conselho Científico do PNL, que analisaram a fundamentação do Plano, proporcionando-me continuado aconselhamento; à equipa de investigadores responsáveis pela avaliação externa do Plano, coordenada pelo Professor António Firmino da Costa e aos responsáveis pelas entidades que celebraram parcerias com o PNL, o apoiaram e divulgaram.

Agradeço, de forma muito especial, aos Professores João Costa, Carlos Correia e Irene Tomé, que se dispuseram a ler este trabalho e me permitiram aprofundá-lo com as suas críticas e sugestões.

Finalmente, quero agradecer ao Emílio Rui que me ouve e confia em mim, mais do que eu própria, e sempre me incentiva a aceitar desafios, com plena consciência de que se irão refletir no quotidiano da nossa vida.



## RESUMO

Este estudo caracteriza o Plano Nacional de Leitura (PNL), iniciativa de política pública lançada em 2006, com o objetivo de aprofundar a literacia e alargar as práticas de leitura da sociedade portuguesa. Descreve a intervenção desenvolvida ao longo de um período que abrange dez anos, repartido por duas fases de cinco anos, apresentando o programa nuclear de continuidade – a leitura orientada na sala de aula – e uma multiplicidade de projetos que foram dirigidos aos contextos da escola e da família, às comunidades locais e à população em geral. Apresenta resultados do PNL identificados pelo estudo de avaliação externa, realizado pelo CIES-IUL, durante a primeira fase, e uma análise de visitas aos sítios eletrónicos e outros recursos digitais criados pelo PNL, recorrendo ao *Google Analytics*, para avaliar a evolução da adesão ao Plano durante a primeira e a segunda fases.

Desenvolve a fundamentação científica do PNL, referindo os resultados de estudos, nas áreas de investigação em que assentou a sua conceção: as ciências cognitivas, a psicolinguística e a sociologia da educação, incidindo especificamente no processo de leitura, na aprendizagem e nas práticas sociais de leitura, incluindo a leitura em suporte digital. No âmbito da fundamentação do PNL apresenta também estudos de avaliação de políticas de leitura com resultados comprovados, desenvolvidas em diferentes países, que foram tomadas como referência para as iniciativas do Plano.

A necessidade do PNL e a adequação das suas propostas à realidade social portuguesa é justificada com base numa seleção de indicadores relativos à literacia e às práticas de leitura, que documentam a evolução recente da promoção da leitura em Portugal.

O estudo descreve ainda as condições políticas que permitiram a viabilização do PNL no momento do lançamento e na primeira fase e as alterações de orientação política ocorridas durante a segunda fase, que vieram a prejudicar o cumprimento dos programas previstos, reduzindo a dinâmica e o impacto do Plano.

Considerando o efeito positivo do programa nuclear e de vários projetos realizados, é incluído um conjunto de propostas para a prossecução e o aprofundamento do PNL.

Estas propostas envolvem iniciativas em áreas de incidência que, não tendo sido contempladas nas duas primeiras fases, correspondem a necessidades efetivas da população portuguesa, a que no futuro a política de leitura deverá atender.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Leitura; Alfabetização; Literacia; Literacia Digital; Aprendizagem da Leitura; Práticas de Leitura; Promoção da Leitura; Políticas de Leitura.

## ABSTRACT

This study describes the *National Reading Plan* – Plano Nacional de Leitura (PNL) –, a public policy initiative launched in 2006, aiming to expand literacy and reading practices among the Portuguese. It describes the intervention as it developed over a period covering ten years, divided in two phases of five years each. The Plan included a nuclear program – oriented reading practice within the classrooms – and several other projects, designed to address school and family contexts, local communities, and the population in general. The study presents PNL's results measured by an external evaluation study led by CIES-IUL, during the first phase, as well as an analysis of the frequency of visits to the electronic web-sites and other digital resources created by PNL, using *Google Analytics*, designed to evaluate the evolution of public interest throughout the first and second phases of the Plan.

The study also presents PNL's scientific foundations, referring to the results of studies in different research areas that underlie its design: cognitive sciences, psycholinguistics and sociology of education, focusing specifically on the process of reading, learning and associated social practices, including reading using digital support. As part of PNL's foundations, the study also discusses the policy evaluation research developed in different countries, which was taken as a reference for the initiatives of the Plan.

The need for the PNL and the adequacy of its proposals to the Portuguese social reality is assessed on the basis of selected indicators on literacy and reading practices documenting the recent developments in the promotion of reading in Portugal. This study also describes the political conditions that allowed the feasibility of PNL at its launch stage and during its first phase, as well as the educational policy changes that took place during the second stage and came to affect the program's results, by reducing the dynamics and the impact of the Plan.

Considering the positive effects of the nuclear program and of the various projects, a set of proposals for the prosecution and deepening of PNL are included. These proposals involve incidence areas, which have not been covered in the first two phases, and are viewed as actual needs of the Portuguese population, which future reading policies should address.

**KEYWORDS:** National Reading Plan; Reading; Literacy; Digital Literacy; Reading Learning; Reading Practices; Reading Promotion ; Reading Policies.





## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

CIES/IUL – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/Instituto Universitário de Lisboa

DGLAB – Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas Públicas

DGLB – Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

ENL – Estudo Nacional de Literacia

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

GEPE – Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação

IALS – International Adult Literacy Survey

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPL – Instituto Português do Livro

IPLB – Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

IPLL – Instituto Português do Livro e da Leitura

OAC – Observatório das Atividades Culturais

OCDE/OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAPL – Programa de Apoio à Promoção da Leitura/Itinerâncias culturais

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RNBP – Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UEP – União de Editores Portugueses

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>1. O que é a leitura.....</b>	<b>25</b>
1.1. Paradigmas conceptuais na investigação sobre leitura.....	25
1.2. Conceitos de leitura.....	34
1.2.1. Leitura e alfabetização.....	34
1.2.2. Leitura e literacia.....	36
1.2.3. Leitura e literacia digital.....	42
1.2.4. Leitura e práticas ou hábitos de leitura.....	44
<b>2. A leitura e a aprendizagem inicial da leitura.....</b>	<b>47</b>
2.1. A leitura para o leitor competente – perspectiva cognitivista.....	47
2.2. A aprendizagem da leitura.....	52
2.3. A iniciação à leitura.....	53
<b>3. A aprendizagem e o desenvolvimento da leitura para além da iniciação.....</b>	<b>59</b>
3.1. Envolvimento/motivação/prazer de Ler.....	60
3.2. Fluência, aspetos prosódicos, vocabulário e compreensão.....	68
3.3. A leitura e os recursos digitais.....	77
<b>4. Políticas de incentivo à leitura.....</b>	<b>85</b>
4.1. A intervenção de organismos internacionais e transnacionais.....	85
4.2. Políticas nacionais – alguns exemplos.....	91
4.3. Políticas de leitura dirigidas ao contexto da família.....	98
<b>5. A leitura em Portugal.....</b>	<b>105</b>
5.1. Alfabetização e escolarização.....	105
5.2. A literacia dos portugueses na época do lançamento do PNL.....	113
5.3. A literacia dos portugueses nos estudos internacionais.....	114
5.4. As práticas de leitura dos portugueses – uma fragilidade persistente.....	119
5.5. As práticas de leitura dos estudantes portugueses e o acesso aos recursos digitais.....	132
5.6. Políticas de incentivo à leitura em Portugal.....	137

<b>6. O Plano Nacional de Leitura.....</b>	<b>143</b>
6.1. Opções estratégicas.....	143
6.2. Justificação do Plano Nacional de Leitura.....	150
6.3. Os princípios do Plano Nacional de Leitura.....	153
6.4. Estruturas de coordenação do Plano Nacional de Leitura.....	157
6.5. A divulgação do Plano Nacional de Leitura.....	159
6.5.1. O portal LeR <sup>+</sup> .....	160
6.5.2. O logo LeR <sup>+</sup> .....	165
6.5.3. Campanhas e iniciativas de divulgação.....	166
6.6. As parcerias do Plano Nacional de Leitura.....	169
6.6.1. Parcerias nacionais, protocolos e acordos de cooperação.....	169
6.6.2. Parcerias internacionais.....	173
6.7. Centrar o Plano Nacional de Leitura no contexto escolar – uma opção estratégica.....	174
6.7.1 A leitura orientada na sala de aula.....	175
6.7.2. O apoio à leitura orientada na sala de aula – orientações dirigidas aos docentes de cada nível educativo.....	179
6.7.3. As listas de livros recomendados pelo PNL.....	194
6.8. Diversidade de iniciativas e projetos dirigidos às escolas.....	202
6.8.1. O projeto <i>a LeR<sup>+</sup></i> .....	205
6.8.2. A Semana da Leitura.....	209
6.8.3. Concursos e passatempos.....	217
6.8.4. Escritores e ilustradores nas escolas/ feiras do livro.....	221
6.8.5. A leitura de periódicos.....	224
6.8.6. Projeto <i>LeR<sup>+</sup> em Vários Sotaques</i> .....	225
6.8.7. Projetos <i>LeR<sup>+</sup> no Palácio Fronteira</i> e <i>LeR<sup>+</sup> no Museu do Azulejo</i> .....	225
6.8.8. Projeto <i>Dormir<sup>+</sup> para Ler Melhor</i> e Projeto <i>SOBE – Programa Nacional de Saúde Oral</i> .....	226
6.8.9. Projetos <i>Clubes de Leitura Melhores Leitores do Mundo e LeR<sup>+</sup> Jovem</i> .....	227

6.9.	O Plano Nacional de Leitura no contexto da família.....	227
6.9.1.	O sítio eletrónico <i>LeR<sup>+</sup> em Família</i> – informações e orientações.....	230
6.9.2.	Projetos para promoção da leitura em família lançados a partir do contexto escolar.....	234
6.9.2.1.	Projetos – <i>Leitura em Vai e Vem e Já Sei Ler</i> .....	234
6.9.2.2.	Projetos <i>Um Novo Livro para cada Novo Leitor e LeR<sup>+</sup> para Vencer</i> .....	241
6.9.2.3.	Projeto <i>Leitura-a-par em família</i> – formação de formadores.....	243
6.9.3.	Promoção da leitura em família lançada a partir de centros e saúde e hospitais – o Projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i> .....	244
6.10.	Promoção da leitura dirigida a adultos – Projeto <i>Novas Oportunidades a LeR<sup>+</sup></i> .....	248
6.11.	Projeto internacional – <i>LeR<sup>+</sup> em Timor-Leste</i> .....	250
6.12.	O PNL e a promoção da leitura pública.....	251
6.12.1.	Programas de promoção da leitura da Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas/ Ministério da Cultura.....	251
6.12.2.	Comemoração do Dia da Poesia em parceria com o Centro Cultural de Belém.....	254
6.12.3.	Estudos e conferências do Plano Nacional de Leitura.....	255
<b>7.</b>	<b>Os recursos digitais do Plano Nacional de Leitura</b> .....	<b>259</b>
7.1.	Sítios eletrónicos PNL destinados a proporcionar informações e orientações.....	259
7.2.	Sítios eletrónicos PNL destinados a disponibilizar conteúdos para promoção da leitura e da escrita em suporte digital.....	264
7.3.	<i>A Biblioteca de Livros Digitais</i> .....	265
7.4.	<i>O Clube de Leituras</i> .....	269
7.5.	O sítio <i>Caminho das Letras</i> .....	271
7.6.	O Sítio <i>Novas Leituras</i> .....	273
7.7.	O sítio <i>LeR<sup>+</sup> Teatro</i> .....	274
7.8.	O projeto <i>Voluntários de Leitura</i> .....	275

<b>8. A avaliação do Plano Nacional de Leitura – resultados e impactos.....</b>	<b>279</b>
8.1. Resultados do PNL nas práticas de leitura em contexto escolar.....	283
8.2. Resultados do PNL nas práticas de leitura dos alunos.....	289
8.3. Perceções e atitudes dos portugueses relativamente à leitura e ao PNL....	291
8.4. Resultados dos alunos portugueses nos estudos PISA e PIRLS.....	295
<b>9. Conclusões e recomendações.....</b>	<b>301</b>
 <b>Bibliografia.....</b>	 <b>309</b>
 <b>Lista de figuras.....</b>	 <b>329</b>
<b>Lista de tabelas.....</b>	<b>333</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>i</b>

## INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas a informação escrita constitui o instrumento basilar da cultura e da ciência, determina a atividade económica e política, acelera a comunicação, influencia a vida quotidiana (Costa, Pegado & Ávila, 2008:5). A leitura tornou-se por isso indispensável a todas as pessoas.

As crianças, tal como os adolescentes, têm absoluta necessidade de ler para se desenvolverem, para aprenderem e avançarem no sistema de ensino, tal como para comunicarem, para se adaptarem ao ambiente que as cerca, para compreenderem o mundo e a si próprias. Um insuficiente domínio da leitura, condiciona todas as outras aprendizagens e afeta o desenvolvimento cognitivo, pois não só dificulta a aquisição de conhecimentos como tem consequências comportamentais e motivacionais que inibem o desempenho em várias atividades escolares e provocam o que Stanovich designou como *Matthew effect* na aprendizagem da leitura<sup>1</sup> (Morais & Kolonsky, 2007; Stanovich, 1986, 2000).

Quanto aos adultos, têm cada vez maior necessidade da leitura para se ajustarem aos desafios atuais, em todas as dimensões da vida pessoal, familiar, profissional e cívica. Vários estudos chamam a atenção para o facto de a leitura potenciar a reflexão crítica, com efeitos no modo como a pessoa analisa o passado, como antecipa o futuro e como toma decisões (Lahire, 1993, 2003).

As práticas da leitura assumem hoje formas muito variadas, pois a par dos suportes impressos, tais como os livros, jornais, revistas, folhetos, embalagens, etc., já de si muito variados, surgiram os suportes digitais, que multiplicaram os formatos dos textos escritos, associando-os a outras modalidades de comunicação. No entanto, a diversificação de suportes não diminui a necessidade de leitura, pelo contrário, intensifica-a e torna-a ainda mais exigente.

---

<sup>1</sup> *Matthew effect* é um conceito formulado por Keith Stanovich para descrever uma situação que por vezes surge na aprendizagem da leitura: as crianças que aprendem a ler sem dificuldade e com rapidez geralmente continuam a desenvolver-se e realizam o percurso escolar com sucesso, enquanto as que não aprendem a ler com facilidade evoluem de forma mais lenta e, no caso de não haver intervenção adequada, distanciam-se cada vez mais das que aprendem bem, tendem a revelar problemas ao longo do percurso escolar e, na idade adulta, mantêm problemas na descodificação e na compreensão dos textos escritos.

Vários estudos recentes têm chamado a atenção para a complexidade das novas práticas de leitura, sobretudo entre os jovens, que recorrem aos variados e evolutivos suportes digitais (Cassany & Ayala, 2008; Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011; Gillen, 2014), verificando-se que essas novas práticas não substituem as anteriores, contribuindo em algumas circunstâncias para o seu reforço. Por exemplo, entre as crianças, os livros digitais podem estimular a literacia emergente (Korat, 2010; Moody, 2010; De Smeets & Bus, 2014), a aquisição de fluência ou o desenvolvimento da compreensão (Coiro, 2003), o que se reflete positivamente na leitura em suporte impresso. Entre os adultos, os recursos digitais, em particular a leitura na Internet, pode facilitar o acesso a informações sobre livros, suscitar a adesão a comunidades de leitores e contribuir para ampliar as práticas de leitura de livros (Griswold, McDonnel & Wright, 2005).

No conjunto das competências-chave indispensáveis aos cidadãos das sociedades contemporâneas, a leitura ocupa, portanto, um lugar central (Rychen & Salganik, 2003). À medida que o desenvolvimento científico e as novas tecnologias têm vindo a abrir horizontes à comunicação planetária em tempo real, o domínio da leitura ganhou cada vez maior relevância e a sua exigência não para de aumentar (Eurydice, 2011 b). Um país onde estas competências se mantenham frágeis coloca-se numa situação de desvantagem, nas mais diversas áreas de atividade. O facto de uma larga percentagem de cidadãos não conseguir ler bem reflete-se em estagnação económica, desigualdade social, fraca competitividade, subalternização no contexto internacional. Qualquer sociedade do século XXI, para se desenvolver e projetar-se no futuro, tem portanto uma absoluta necessidade de que os seus cidadãos dominem plenamente a leitura (EU High Level Group of experts in Literacy, 2012).

As recentes alterações na economia mundial, com a redução na procura de profissionais pouco qualificados e a permanente exigência de competências que permitam uma continuada formação e atualização, têm vindo a reforçar a importância da leitura na vida dos cidadãos (Desjardins, 2003). Um insuficiente domínio desta competência-chave condiciona o acesso aos bens culturais, ao emprego qualificado, aos cuidados de saúde, ao exercício da cidadania (Costa, 2008:5) e limita a adoção de estilos de vida com qualidade (OCDE e Statistics Canada, 2000). Ler com dificuldade torna-se muitas vezes um obstáculo da inserção e, em certas circunstâncias, pode constituir um risco grave de exclusão social (Morais, 1997; Murray, 2003a).



Nos finais do século xx, a preocupação com o domínio da leitura levou governos de vários países e organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, a sentirem necessidade de recorrer a metodologias científicas para identificar e medir as competências-chave dos cidadãos, avaliar a amplitude dos problemas e definir políticas adequadas para os ultrapassar. Com estes objetivos surgiram vários programas de avaliação da literacia, definida como capacidade efetiva de utilização de informação escrita na vida pessoal, profissional e social.

Em relação à literacia na população adulta, foi realizado nos anos 1994 e 1998 o *International Adult Literacy Survey* (IALS), aplicado em 22 países. Portugal foi um dos países participantes (OCDE e Statistics Canada, 2000). Igualmente na década de 90 (1994-1996) decorreu no país uma investigação nacional especificamente centrada na avaliação da literacia dos adultos (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996). Os resultados destes estudos demonstraram que, de acordo com os padrões fixados pela pesquisa internacional, cerca de 80% dos adultos portugueses não alcançavam os níveis de competência considerados mínimos para fazer face aos desafios e exigências das sociedades atuais (Ávila, 2008, 2009). A agravar o panorama, o estudo IALS revelava que os perfis de literacia dos adultos portugueses menos escolarizados eram em média mais reduzidos do que os dos restantes países. A partir da análise destes dados, concluiu-se que em Portugal os défices de escolarização se refletem em baixos níveis de literacia e em acentuadas desigualdades sociais (Ávila, 2008).

No que respeita à população escolar, um outro programa, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), concebido para avaliar as competências em leitura, matemática e ciências, foi aplicado a alunos de 15 anos, num conjunto de países da OCDE, entre os quais Portugal. Os resultados do PISA de 2000, 2003 e 2006 demonstraram que, também neste grupo etário, os portugueses se situavam abaixo da média dos países da OCDE, nomeadamente em literacia de leitura. Embora as diferenças em relação a outros países fossem menos desfavoráveis a Portugal do que no caso da população adulta, os resultados dos três primeiros ciclos do PISA tornaram evidente uma situação preocupante: num período de nove anos não se verificara evolução positiva e, entre 2003 e 2006, a situação até se agravara, com o alargamento da distância entre os resultados portugueses e a média da OCDE (OECD, 2001, 2004, 2007).

Um outro domínio em que se desenvolveram metodologias científicas para abordar a questão da leitura foi a análise dos hábitos ou práticas de leitura, recorrendo a inquéritos às populações. Na década de 90 do século xx, à semelhança do que aconteceu em vários países, realizaram-se em Portugal vários inquéritos sociológicos sobre os hábitos de leitura da população maior de 15 anos (Freitas & Santos, 1992; Freitas, Casanova & Alves, 1997) e inquéritos que abordaram os hábitos de leitura da população escolar (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Magalhães & Alçada, 1993).

Os resultados das diferentes pesquisas, em particular as que envolveram comparações internacionais, tornaram evidente que o nível global de leitura da população portuguesa era inferior ao dos outros países europeus e que existiam desigualdades significativas entre os diferentes grupos sociais (Costa, Pegado e Ávila, 2008).

A importância crescente da leitura no mundo atual exigia que o país concebesse e aplicasse um plano estratégico especificamente dirigido ao desenvolvimento dessa competência-chave. Foi esse o objetivo do Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado pelo governo português em 2006 na intenção de alargar as práticas de leitura e aprofundar a literacia na sociedade portuguesa, mediante um período de lançamento a desenvolver num período de dez anos, repartido por duas fases de cinco anos. Apresentou algumas medidas a lançar de imediato, especialmente dirigidas às crianças e jovens em idade escolar, mas também às famílias, comunidades locais e à população em geral.

Para assegurar a divulgação dos princípios e programas do PNL junto dos diferentes setores que constituíam o seu público-alvo recorreu-se a formas de informação em suporte digital que os meios tecnológicos contemporâneos oferecem. Considerou-se também que o PNL deveria contribuir para estimular a literacia digital, disponibilizando vários tipos de recursos, utilizáveis em contexto escolar, em família ou em tempo livre. E ainda que seria desejável promover a criação de comunidades de leitores *online*, associadas à difusão de informação atualizada sobre leitura, livros e autores.

Nas linhas gerais da apresentação do PNL é salientado o facto de a leitura representar um bem essencial das sociedades contemporâneas: para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no

acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporânea (Alçada, Calçada, Martins, Madureira, Lorena, 2006: 11).

O Plano Nacional de Leitura foi concebido e lançado tendo subjacente um conjunto de pressupostos decorrentes, por um lado, da sua fundamentação científica e, por outro, de um conjunto de condições políticas que permitissem a sua viabilização.

No que respeita à fundamentação científica, a conceção do modelo do PNL recorreu a vários domínios da investigação nas áreas das ciências cognitivas, da psicolinguística e da sociologia da educação, incidindo o processo de leitura sobre a sua aprendizagem e sobre as práticas sociais de leitura. Na intenção de maximizar as possibilidades de obtenção de resultados efetivos, o desenho do PNL foi paralelamente apoiado em estudos de avaliação de políticas de leitura com resultados comprovados, desenvolvidas em diferentes países.

Recorreu-se ainda à análise da realidade social e educativa a que o PNL se destina, a realidade portuguesa, para assegurar a adequação das propostas que apresenta, para assegurar uma efetiva transposição das propostas incluídas para a prática por parte dos agentes responsáveis pela sua execução e ainda para conseguir visibilidade e aceitação públicas. Na definição dos programas de intervenção destinados às escolas, procurou-se igualmente tomar como referência os resultados da investigação, focando especificamente práticas de leitura orientada em sala de aula e modalidades de leitura autónoma.

O PNL definiu também como indispensável o aprofundamento da investigação científica centrada no contexto português, que viesse a proporcionar elementos para analisar com segurança os fatores subjacentes aos problemas da literacia que ocorrem em Portugal e alicerçar o lançamento de medidas destinadas a superá-los. Com estes propósitos, o PNL assumiu o apoio à investigação como uma das suas linhas estratégicas, a concretizar através de encomenda de estudos científicos que permitissem: conhecer qual a situação da literacia e dos hábitos de leitura entre os portugueses, nomeadamente entre os estudantes; definir orientações e programas de ação que viessem a contribuir para uma melhoria da situação; avaliar a intervenção do PNL nas suas diferentes dimensões, a fim de reformular estratégias, quando necessário, e progredir com segurança.

O modelo do PNL incluiu o recurso a um estudo de avaliação externa, que deveria acompanhar as duas fases do processo de lançamento, assente em metodologias científicas que permitissem disponibilizar informação objetiva sobre os impactos produzidos na prática, fundamentar a análise do processo e a eventual introdução de ampliações e reformulações de propostas ou de ajustamentos no próprio o modelo. Na resolução governamental de criação do Plano Nacional de Leitura<sup>2</sup> consta expressamente o intuito de fazê-lo acompanhar por estudos de avaliação, incidindo sobre a execução dos programas, as atitudes dos diferentes segmentos do público abrangido e os impactos das iniciativas no desenvolvimento da leitura.

No que respeita às condições políticas, foi garantida por parte dos responsáveis políticos dos XVII e XVIII Governos Constitucionais uma efetiva valorização do PNL, traduzida na produção de instrumentos normativos e na aprovação de condições de financiamento que suportariam a execução dos programas, nomeadamente a aquisição de livros destinados à leitura orientada nas salas de aula, a realização dos estudos previstos, a divulgação e a informação acerca de princípios, programas e iniciativas, a formação e o apoio técnico aos profissionais envolvidos. Mas, para que uma medida de política educativa e cultural como o PNL viesse de facto a atingir e a beneficiar os setores do público-alvo eleitos como prioritários – na primeira fase de lançamento os alunos dos ensinos básico e na segunda os alunos do ensino secundário e os adultos em processos de formação –, tornava-se crucial garantir que o apoio político e financeiro fosse assegurado de forma consistente durante todo o período de lançamento. Esta condição não veio, contudo a verificar-se na segunda fase de lançamento do PNL, a partir da tomada de posse do XIX Governo Constitucional.

Naturalmente, seria também indispensável prever formas de intervenção para lá das fases de lançamento e disponibilizar financiamento que viesse a assegurar a sustentabilidade de efeitos e o aprofundamento na intervenção na área da promoção da leitura.

A ação concretizada durante a primeira fase, entre 2006 e 2011, foi objeto de avaliação externa pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário

---

<sup>2</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho de 2006.

de Lisboa (CIES-IUL), que incidiu em quatro domínios: conceção; operacionalização e organização; realização/execução; resultados (entendidos como as atividades, produtos e consequências imediatas das ações desenvolvidas) e impactos (relativos aos efeitos, diretos e indiretos, de médio/longo prazo sobre os destinatários, também estes diretos e indiretos, das ações, tendo em conta os objetivos do PNL) (Costa, Pegado & Ávila, 2008). As componentes digitais do PNL foram também objeto de uma avaliação global.

Tal como estava previsto, durante toda a primeira fase, foi realizado um processo de monitorização e regulação da eficácia e da eficiência do trabalho realizado. A Comissão do PNL recebeu uma informação regular e detalhada sobre os resultados que iam sendo obtidos, o que permitiu, em alguns domínios, introduzir acertos e reestruturações. A segunda fase do PNL, a decorrer entre 2011 e 2016, deveria ter sido igualmente objeto de avaliação, o que iria permitir verificar a sustentabilidade dos programas lançados nos diferentes contextos e, acima de tudo, constituir um elemento relevante para fundamentar o desenvolvimento da futura política nacional de leitura. Verificou-se, contudo, que o processo de acompanhamento e avaliação por parte do CIES-IUL foi interrompido em 2011, devido a cortes no financiamento que afetaram também a prossecução de vários projetos que se encontravam em desenvolvimento. A recolha de informação junto de escolas e a entrevista de professores de todo o país permite formular, como hipótese, que na segunda fase de lançamento os resultados positivos que vinham a ser conseguidos tenham sido afetados negativamente, comprometendo o investimento entretanto realizado.

O presente estudo centra-se na análise do Plano Nacional de Leitura e pretende três objetivos principais. O primeiro consiste na avaliação da adequação do modelo concebido às intenções formuladas pelo PNL e à análise da sua efetiva transposição para a prática, durante a primeira fase de lançamento. O segundo visa analisar em que medida os fundamentos científicos do modelo de intervenção, desenhado pelo PNL, se mantêm atualizados, em face de evoluções mais recentes na investigação sobre leitura, literacia e práticas de leitura, e também de recomendações sobre políticas de promoção da leitura entretanto formuladas por organismos internacionais, tais como a UNESCO, a OCDE, e de organizações supranacionais como, a União Europeia. O terceiro objetivo corresponde à análise dos efeitos resultantes das mudanças de orientação política, ocor-

ridas a partir de 2011, que se traduziram na suspensão de financiamentos ao PNL e em alterações curriculares na área de ensino do Português, que entraram em contradição com os princípios do PNL. Essas mudanças impediram a prossecução de vários projetos e afetaram o modo como a partir de então o PNL foi percecionado pelos docentes e a forma como a promoção da leitura passou a ser executada nas escolas.

A exposição do estudo organiza-se em nove capítulos.

O capítulo de abertura inclui a explicitação dos pressupostos conceptuais e científicos que nortearam o PNL, eleitos no quadro da evolução dos paradigmas teóricos da investigação sobre a leitura. São referidos cinco paradigmas conceptuais que coexistiram ou se sucederam no tempo, a partir da segunda metade do século xx, procurando evidenciar as respetivas diferenças através do modo como respondem a uma mesma questão: o que é a leitura? Sistematiza ainda diferentes conceitos associados ao termo leitura, distinguindo os conceitos de alfabetização, literacia, literacia digital e práticas ou hábitos de leitura.

O segundo capítulo aborda a natureza do ato de ler para o leitor competente, apresentando modelos explicativos, na perspetiva da psicologia cognitiva, da psicolinguística e das neurociências, e ainda resultados de estudos recentes, que permitem compreender a complexidade do processo de aprendizagem e as características específicas desse processo na fase de iniciação.

O terceiro capítulo apresenta uma análise de elementos associados ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, para além da fase de iniciação, que fundamentaram os princípios e as orientações do PNL. São referidos os resultados de estudos, que evidenciam a importância do envolvimento, da motivação e do prazer de ler como condições de uma aprendizagem evolutiva, bem como a necessidade de assegurar a disponibilização de textos indutores de gosto pela leitura. Incluem-se igualmente elementos subjacentes ao processo de leitura que devem necessariamente ser considerados na prática letiva, tais como a fluência e os aspetos prosódicos, o vocabulário, a compreensão e a metacognição, e ainda uma análise de estudos que têm vindo a abordar aspetos específicos da problemática da leitura em suporte digital.

O quarto capítulo visa tornar clara a justificação do PNL, enquadrando o seu lançamento no contexto da situação evidenciada por resultados de estudos nacionais e

internacionais que permitiram caracterizar a evolução da alfabetização e da escolarização dos portugueses, os perfis de literacia e as práticas de leitura à época do lançamento do PNL, incluindo as práticas de leitura em suporte digital, na intenção de permitir avaliações de impacto mediante comparações dos elementos reunidos com resultados de estudos que venham a ser realizados em fases posteriores.

O quinto capítulo apresenta alguns princípios subjacentes às políticas de promoção de leitura que foram tomadas como referência na conceção do PNL. Analisaram-se em particular recomendações formuladas pela União Europeia, pela OCDE e pela UNESCO, na sequência de estudos de avaliação de programas de promoção de leitura, com a intenção de que os governos nacionais a assumam como prioridade política e lhe assegurem condições de financiamento que permitam uma concretização consistente. Analisaram-se igualmente vários planos, programas ou projetos lançados em países que conseguiram resultados positivos nos domínios da literacia e das práticas de leitura, que inspiraram os programas do PNL, e ainda algumas políticas surgidas em Portugal antes do lançamento do Plano.

O sexto capítulo sistematiza as opções estratégicas assumidas pelo PNL, apresenta a sua justificação, relacionando-as com os fundamentos científicos de que decorre. Descreve também a estrutura de coordenação, as parcerias nacionais e internacionais que o PNL tem vindo a celebrar e as modalidades que utilizou para a sua divulgação junto dos setores do público-alvo que pretendeu atingir e para obter uma visibilidade alargada. Este capítulo apresenta ainda o programa nuclear de continuidade, a leitura orientada na sala de aula, bem como os diferentes projetos sucessivamente lançados para criar dinâmicas evolutivas no contexto escolar e ainda os projetos concebidos para abranger o contexto das famílias e para promover a leitura pública. A par da apresentação do programa nuclear e dos vários projetos, foram incluídos elementos acerca das orientações científicas e técnicas disponibilizadas e ainda acerca do modo como se realizou a gestão do financiamento para assegurar que as escolas pudessem obter os livros e outros recursos materiais indispensáveis à execução das diferentes iniciativas. Ainda neste capítulo descritivo da ação do PNL é apresentado o conjunto de estudos científicos realizados por vários centros de investigação por encomenda do PNL e as conferências internacionais que foram organizadas.

O sétimo capítulo inclui a análise da dimensão digital do PNL, considerada um dos fatores decisivos no envolvimento dos diferentes atores sociais, graças aos sítios eletrónicos que proporcionam continuamente orientações aos agentes da promoção da leitura e informações às famílias e ao público em geral. São também apresentados neste capítulo cinco sítios eletrónicos concebidos no âmbito do PNL para disponibilizar conteúdos destinados a apoiar a promoção da leitura e da escrita em suporte digital e o projeto Voluntários da Leitura, associado ao PNL e gerido com base em recursos digitais. Neste capítulo é apresentada uma análise da adesão aos programas e projetos do PNL, realizada com base no estudo da frequência de visitas disponibilizada pelo *Google Analytics*. A análise permitiu obter elementos para efetuar uma avaliação comparativa do interesse pelo PNL, entre o final da primeira fase e ao longo da segunda fase de lançamento, e é apresentada igualmente neste capítulo.

O oitavo capítulo incide na apreciação de resultados e impactos do PNL, tomando como núcleo central os elementos disponibilizados pela avaliação externa realizada pelo CIES-IUL ao longo da primeira fase. Inclui também elementos que permitiram confirmar os efeitos negativos das mudanças de orientação política ocorrida a partir de 2011, que inviabilizou o desenvolvimento de grande parte da ação que vinha sendo realizada.

O nono capítulo apresenta uma síntese de conclusões e um conjunto de propostas para a prossecução do PNL, baseadas na análise dos resultados dos diferentes programas e projetos já desenvolvidos, na identificação de áreas de incidência que não foram consideradas nas duas fases de lançamento do PNL e que no entanto correspondem a necessidades efetivas a que a política de leitura deverá de futuro atender.



# 1. O QUE É A LEITURA

## 1.1. Paradigmas conceptuais na investigação sobre leitura

Ao longo da segunda metade do século xx, coexistiram ou sucederam-se no tempo diferentes paradigmas conceptuais que vieram a tornar-se determinantes na evolução da forma como a leitura tem sido encarada. Estiveram na origem de modelos de análise, determinaram o enfoque dos estudos, os temas da investigação e as metodologias pedagógicas que vieram a influenciar as práticas de ensino.

Na mesma época, a leitura ocupou um lugar de destaque na agenda de organismos internacionais e, um pouco por todo o mundo, os governos lançaram políticas para a aprofundar e alargar, através de esforços para melhorar o ensino ou para tornar o acesso aos livros e periódicos mais próximo dos cidadãos. Regra geral, as diferentes políticas, tal como as recomendações de organismos internacionais, tomaram como referência pressupostos teóricos de um ou outro paradigma de análise da leitura, sem contudo os explicitar. Torna-se por isso relevante distingui-los e verificar em que medida fundamentaram ou influenciaram tanto as práticas pedagógicas como as decisões políticas.

Em síntese, os paradigmas de análise da leitura podem distinguir-se pelo modo como respondem a uma única questão: o que é a leitura?

Alexander & Fox (2010) distinguem cinco paradigmas na investigação sobre leitura, enquadrando-os na época e no contexto do debate científico em que cada um surgiu. Designam-nos como: *Conditioned learning* (aprendizagem condicionada); *Natural learning* (aprendizagem natural); *Information processing* (processamento de informação); *Sociocultural learning* (aprendizagem sociocultural); *Engaged learning* (envolvimento na aprendizagem)<sup>3</sup>.

Ao elencar a formulação das respostas à questão – *o que é a leitura?* – verifica-se que paradigmas como o *processamento de informação* e o *envolvimento na aprendizagem*

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

refletem sobretudo preocupações de análise científica, relativas à identificação e descrição do ato de ler e da aprendizagem, enquanto outros como o designado por *aprendizagem sociocultural*, privilegiam a análise das dimensões sociais e políticas, focando sobretudo as condicionantes da aprendizagem e das práticas de leitura, com base em pressupostos ideológicos.

Embora os fundamentos do Plano Nacional de Leitura não se encontrem explicitados nos textos que o apresentam, as opções estratégicas e as linhas de intervenção decorreram, em grande medida, de resultados da investigação realizada no quadro do último paradigma referido: *envolvimento na aprendizagem*. No entanto, foi igualmente tido em conta o conhecimento acerca da leitura obtido por estudos realizados no quadro de outros paradigmas, nomeadamente os designados por *processamento de informação* e *aprendizagem sociocultural*.

Na origem das primeiras abordagens científicas que procuraram explicar o ato de ler encontra-se um problema que ainda hoje suscita controvérsia: por que motivo a frequência da escola não assegura necessariamente o pleno domínio da leitura?

Nos anos 60, um pouco por todo o mundo tornou-se evidente que a escolarização universal e o prolongamento da escolaridade obrigatória não garantiam a aprendizagem da leitura a todas as crianças. Muitos adolescentes revelavam dificuldades na decodificação e na compreensão dos textos dos manuais escolares, muitos adultos escolarizados não dominavam suficientemente a leitura para a poderem usar sem dificuldade na vida quotidiana.

As escolas foram acusadas de não cumprir a sua missão e, em vários países, surgiram acesos debates que atribuíam as causas do problema à ineficácia dos métodos de ensino de iniciação. Os mais utilizados correspondiam a uma de duas tipologias: os métodos sintéticos ou fónicos e os métodos analíticos ou globais (Morais, 1997). Os primeiros tomam como ponto de partida os elementos mais simples da escrita, os grafemas ou as sílabas, para chegar às palavras e às estruturas mais complexas, as frases e os textos. Os segundos partem de elementos cujo significado possa ser reconhecido pela criança, palavras, remetendo a análise dos seus componentes (sílabas, fonemas ou letras)

para uma etapa posterior<sup>4</sup>. Invocando-se motivos diferentes, tanto uns como outros foram acusados de estarem na raiz dos problemas enfrentados por muitas crianças.

Para dar resposta à controvérsia surgiu, em 1967, a publicação do estudo de Jeanne Chall – *Learning to read: The great debate* –, que veio a ter grande impacto tanto nos Estados Unidos como em vários outros países. Com base numa análise comparativa muito detalhada de um conjunto de estudos de avaliação, que incidiam sobre diferentes metodologias de ensino da leitura, apresentou argumentos fundamentados sobre as vantagens do método fónico na iniciação e sistematizou informação sobre o tema, até à data muito dispersa (Chall, 70). No entanto, persistiram defensores e utilizadores dos dois métodos de iniciação à leitura, sem que emergissem conclusões.

Entretanto, na intenção de assegurar uma perspetiva científica à análise da questão da leitura, sucediam-se vários estudos, cuja base conceptual decorria das correntes da psicologia à época dominantes e que se podem contextualizar no primeiro paradigma, acima designado por *aprendizagem condicionada*. Vale a pena evocá-lo, pois influenciou políticas e práticas pedagógicas em muitos países, incluindo em Portugal.

No quadro deste paradigma coexistiram duas correntes teóricas centradas em estudos acerca da perceção, realizados desde o início do século xx: o *behaviorismo*, inspirado nos trabalhos de Skinner, e o *gestaltismo*, decorrente de investigações realizadas por Köhler, Wertheimer e Koffka. O *behaviorismo* afirmava que as crianças adquirem a linguagem oral a partir do contacto com outros seres humanos, através de um processo que envolve imitação, prática e recompensa. Quanto à aprendizagem da leitura, tal como qualquer outra aprendizagem, era descrita como um processo suscetível de ser programado a partir de estímulos que conduzem a respostas. A incidência central dos estudos *behavioristas* situava-se nos comportamentos percetivos envolvidos na leitura, considerando que a partir da análise desses comportamentos seria possível programar técnicas pedagógicas de diagnóstico, intervenção e remediação. A leitura era descrita como uma identificação de sinais visuais, à qual se sucedia a transferência destes sinais para sons e a integração dos sons em palavras, frases e textos (Pearson & Stephens,

---

<sup>4</sup> Os métodos globais surgiram na sequência de questionamento a um alegado *caráter mecânico* dos métodos fónicos.

1994). Correspondendo ao modelo teórico, os *behavioristas* defendiam o método fônico como sendo o mais adequado para a iniciação e mais consentâneo com as atividades de treino e de remediação que permitiam condicionar o processo de aprendizagem. Quanto aos defensores da corrente *gestaltista* defendiam a tese de que as palavras são percebidas e reconhecidas como um todo e não como uma concatenação de elementos e apontavam o método global como o mais consentâneo com esse princípio, fomentando a aprendizagem a partir da leitura de palavras inseridas em frases (Chall, 1967).

O segundo paradigma, mencionado como *aprendizagem natural*, decorreu da insatisfação crescente com as abordagens *behavioristas* e do desenvolvimento do estudo das estruturas e processos da mente humana, estimulados pelos avanços da neurologia e da inteligência artificial.

Entre 1964 e 1967 decorreu nos EUA uma análise comparativa de 27 métodos de iniciação à leitura, publicada com o título *First Grade Studies*, coordenada por Guy Bond and Robert Dykstra. Reunindo investigadores das áreas da linguística e da psicolinguística, tomou como referência teórica a gramática generativa de Chomsky e lançou as bases de um novo paradigma científico, para explicar a natureza da leitura e do seu ensino a partir de fatores fisiológicos e psicológicos.

Chomsky afirmava que as pessoas nascem biologicamente programadas para adquirirem a linguagem, dispondo de estruturas cognitivas destinadas a realizar a difícil tarefa de assimilar e integrar as pistas particulares proporcionadas pela língua da comunidade (Chomsky, 1975). A aquisição da linguagem era, portanto, considerada uma aprendizagem natural, decorrente de capacidades inatas. As conclusões do estudo de Bond e Dykstra vieram a influenciar a investigação na década de 70 que, alargando a conceção de Chomsky à aprendizagem da leitura, passou a descrevê-la como uma capacidade própria do ser humano e não tanto como um processo que exige a aquisição de habilidades específicas. Nesta perspetiva, considerava-se que aprender a ler dependia, não tanto do ensino como da natural busca de compreensão por parte dos alunos, a quem se atribuía o papel de participantes ativos. À escola competia sobretudo proporcionar experiências significativas no contacto com a leitura e a escrita.

O terceiro paradigma, designado como *processamento da informação*, surge por meados da década de 70, com o desenvolvimento da psicologia cognitiva e da

psicolinguística. Fundamentada nos trabalhos de Piaget, Heinz Werner e Vygotsky e da psicolinguística (Sequeira, 1990), toma como enfoque central o estudo da natureza da leitura, enquanto processo cognitivo individual, associado à linguagem oral.

A perspetiva da psicologia cognitiva associa-se a uma abordagem construtivista, pois sublinha o facto de a leitura ser um processo no qual o leitor procura ativamente o significado daquilo que lê, estabelecendo conexões entre as ideias que encontra no texto e integrando-as com os conhecimentos de que dispõe sobre os assuntos em causa. Esta contribuição ativa permite afirmar que o leitor constrói grande parte do significado daquilo que lê. O construtivismo defende pois que a compreensão de um texto implica a atividade do leitor e inclui sempre uma componente subjetiva.

Para esta corrente o resultado da leitura é uma aquisição de conhecimentos, que são organizados, armazenados e retidos na mente, a partir de informação recebida do ambiente em articulação com os conhecimentos prévios do leitor (Samuels & Kamil, 1984, citado por Alexander & Fox, 2010). A primeira tarefa do investigador é portanto compreender e descrever o processo usado pelos leitores competentes, pois só a partir dessa descrição se torna possível explicar como se adquire, como se desenvolve e como se ensina a leitura.

No quadro deste paradigma, foram apresentados vários modelos teóricos, concebidos para esquematizar e descrever o processo usado pelos leitores para transformar a informação visual e simbólica dos textos em compreensão pessoal e em conhecimento (Snowling & Hulme, 2013) e para explicar como os leitores usam o conhecimento prévio para compreender o texto e para aprender (Rumelhart, 1980).

Os domínios abordados pelos estudos alargaram-se aos mais variados aspetos cognitivos do ato de ler, tais como a decodificação, a compreensão, a memória, o processamento estratégico, e surgiram análises sobre os fatores da leitura decorrentes do texto, tais como a coesão e a coerência, a estrutura, os géneros e ainda sobre o processamento cognitivo, ou seja, o modo como os leitores organizam o conhecimento na mente, procurando identificar diferenças entre os leitores competentes e os que estão a aprender.

Embora a investigação da psicologia cognitiva e da psicolinguística não visassem diretamente aplicações educacionais, o trabalho desenvolvido no âmbito das duas ciências está na raiz das explicações hoje aceites para descrever os mais variados domínios

da leitura, tanto na fase da aprendizagem inicial como nas etapas posteriores do desenvolvimento.

No domínio da educação, estes estudos vieram a influenciar o desenvolvimento de uma pedagogia de orientação *construtivista*, pois sendo a leitura concebida como uma atividade cognitiva em que o leitor constrói a sua própria compreensão do texto, o ensino deve proporcionar oportunidades para que os alunos contactem com textos de todos os géneros e em todos os formatos, e possam descobrir as estratégias que lhes permitam evoluir gradualmente no processo de consolidação da competência.

A par das orientações que incidiam no estudo analítico da leitura, encarando-a como um processo racional de construção de conhecimento, surgiu uma corrente de estudos que defendeu uma abordagem diferente. Partiu da crítica à ideia de que ler visa necessariamente a aquisição de conhecimento e distinguiu dois tipos de resposta do leitor perante o texto: a leitura *eferente*, na qual a atenção do leitor se dirige para informações que procura captar, e a leitura *estética*, na qual a atenção se centra totalmente no texto e nas vivências do próprio momento em que o texto é lido (Rosenblatt, 1978/1994). Os proponentes desta corrente afirmam que o objetivo do leitor não é aprender, ou informar-se, mas *perder-se* no texto, ou seja, desfrutar o conteúdo que lhe é oferecido pelo autor.

Quanto ao quarto paradigma, *aprendizagem sociocultural*, decorre também dos trabalhos de Vigotsky e de estudos sociológicos e sociolinguísticos (Gee, 2000) que focam prioritariamente os contextos sociais em que a leitura é praticada e o modo como as práticas de leitura refletem a cultura da sociedade em que ocorrem. Os seguidores desta corrente consideram que até então o estudo da leitura se realizou apenas no quadro do que classificam como um *modelo autónomo*, onde a leitura é conceptualizada em termos estritamente técnicos, como um conjunto de habilidades neutras, descontextualizadas, aplicáveis em qualquer situação. Defendem uma abordagem diferente, que classificam como *modelo ideológico*, em que a leitura é vista como um conjunto de práticas culturais (e não de habilidades cognitivas), ancoradas em contextos específicos e ligadas às estruturas de poder da sociedade em que ocorrem (Street, 2001).

No âmbito desta perspetiva, o conceito de leitura é definido como uma forma de linguagem que, tal como todas as outras linguagens, se encontra marcada por relações

sociais, modelos culturais, relações de poder, experiências, valores e atitudes próprios do contexto em que surge (Bourdieu & Chartier, 1993), tendo dado origem a várias correntes, que desenvolvem a mesma abordagem de diferentes formas, por exemplo: *leitura como prática social* ou *New Literacy Studies (NLS)*, *multiliteracias* e *literacia crítica*.

A primeira corrente – *Leitura como Prática Social* ou *New Literacy Studies (NLS)* (Street, 2001, 2003) propõe análises etnográficas das formas como as pessoas leem na sua vida quotidiana, em diferentes contextos, e a interpretação dessas práticas no quadro de modelos teóricos que atribuem um papel central às relações de poder. A corrente *multiliteracias* (Cope & Kalantzis, 2000), desenvolvida pelo *London Group* chama a atenção para as profundas mudanças sociais, económicas e políticas ocorridas nas sociedades a partir do final do século xx, e dedicam-se ao estudo de formas de leitura, que designam como leitura *multimodal*, onde a construção de sentido não depende de um canal único – a linguagem escrita – mas de uma multiplicidade de canais e suportes, que envolvem componentes visuais, auditivas e espaciais (Cope & Kalantzis, 2000, p. 5). A corrente *literacia crítica* (Freire, 1968) considera a leitura e a sua aprendizagem construções sociais decorrentes de uma ideologia. Paulo Freire, um dos seus principais representantes, defende que a alfabetização se pode transformar num processo de *conscientização*, pois permite ligar a pessoa ao mundo, dar-lhe mais poder, decorrente de uma capacidade de reflexão mais profunda.

Com pressupostos ideológicos mais ou menos explícitos, as correntes que analisam a leitura como uma prática social têm sido alvo de crítica por não explicarem os processos pelos quais as pessoas aprendem a ler e escrever (Morais, 2013:26). Contudo, é justo reconhecer que têm dado um valioso contributo para explicar em que medida a facilidade ou dificuldade na aprendizagem, bem como o maior ou menor uso diário da leitura, são influenciados por fatores sociais e culturais presentes em cada contexto. Têm ainda apresentado importantes contributos ao apontar medidas destinadas a garantir uma maior equidade social, as quais favorecem uma prática mais efetiva, consistente e generalizada nas comunidades (Perry, 2012). Estas correntes têm ainda analisado as modalidades de ensino da leitura, para apresentar propostas que permitam tornar a aprendizagem mais significativa, através da incorporação no ensino de recursos e modalidades de leitura habitualmente mais usadas fora da escola.

As condições que explicam o surgimento do paradigma *envolvimento na aprendizagem* relacionam-se com a atenção da comunidade científica pela temática da motivação, considerada central no modo como os leitores se envolvem na aprendizagem e na prática da leitura (Oldfather & Wigfield, 1996). Um dos fatores que veio a pesar foi o facto de a tecnologia ter gerado consideráveis transformações no ensino e na aprendizagem. A constatação do interesse dos alunos, cada vez maior, por recursos em suporte digital, a par da presença na vida quotidiana de múltiplas modalidades de apresentação da informação, recorrendo a formas não lineares de escrita, como os hipertextos e outras, levou a comunidade científica a ampliar as modalidades de leitura a estudar. O próprio conceito de aprendizagem veio a ser reformulado à luz de novas estratégias de ensino decorrentes do uso de computadores e recursos digitais (Alexander e Jetton, 2000). Reconhece-se, por exemplo, a necessidade de aprofundar o estudo das novas competências, hoje exigidas pela aprendizagem não formal e pela proliferação de fontes de informação, nomeadamente as relativas à seleção de fontes adequadas, à avaliação da respetiva credibilidade ou incorreção, à deteção de artifícios ou fórmulas de persuasão sem valor documental (Alexander & Fox, 2010).

Antes deste último paradigma ter surgido, o enfoque da investigação centrava-se sobretudo no processo de aprendizagem e pouco incluía o estudo do ato de ler à medida que os alunos prosseguiam o percurso académico (Alexander, 2003). O âmbito dos estudos alterou-se para uma perspetiva desenvolvimentista, que passou a abranger os processos de leitura em todas idades, desde a infância e a adolescência até à idade adulta (RAND, 2002). Vários estudos realizados nesta perspetiva evidenciaram que as competências linguísticas, o conhecimento acerca dos assuntos, as capacidades estratégicas e a motivação se alteram, alargam e amadurecem, pois, enquanto leitoras, as pessoas estão sempre a evoluir.

O conceito nuclear deste paradigma é precisamente o *envolvimento na leitura*, que implica sempre a integração de fatores cognitivos e fatores motivacionais, pois os leitores, longe de serem considerados recetáculos passivos de informação (Guthrie & Wigfield, 1997), são estudados enquanto participantes voluntários e ativos na seleção e na construção do conhecimento, recorrendo a diversos tipos de estratégias pessoais. Na sequência da valorização das estratégias pessoais, a investigação passou a incidir em



temas tais como: a motivação, incluindo as formas como os objetivos são definidos em função de interesses dos próprios dos leitores; a compreensão da leitura; a fluência; a seleção de textos e atividades que podem suscitar adesão ou rejeição dos potenciais leitores (RAND, 2002).

À semelhança do que afirmam os defensores do *paradigma sociocultural*, a leitura é sempre vista como atividade dependente do contexto em que ocorre, o qual pode ser propício ou adverso. Esta perspectiva propõe uma reconciliação entre as perspectivas cognitivistas do processamento da informação e as perspectivas socioculturais, pois inclui dimensões individuais e dimensões coletivas (Alexander & Fox, 2010:53). As duas correntes diferem, contudo, na análise do fator contexto que, na corrente *envolvimento na aprendizagem*, é colocada no plano individual, ou seja, no trabalho de cada indivíduo para chegar a formas de conhecimento significativas para si próprio. Os defensores desta perspectiva consideram que o trabalho escolar deve incentivar a prática da leitura e a busca de informação e conhecimento, em torno de problemas e questões válidas e estimulantes para os alunos.

Em oposição a este paradigma surgiu, nas últimas décadas, uma corrente classificada como *aprendizagem por condicionamento* (Alexander & Fox, 2010:55). As suas propostas não decorrem de princípios científicos mas de objetivos de caráter político e visam dar resposta à exigência de prestação de contas (*accountability*) por parte do sistema educativo. Esta corrente<sup>5</sup> recupera aspetos do *behaviorismo*, propondo a subdivisão das habilidades relativas à aprendizagem nas várias áreas curriculares, incluindo a leitura, não para as estudar mas para definir níveis de desempenho e prescrever metas de ensino (*standards*). A avaliação dos alunos inclui aplicação nacional de testes padronizados, com alto nível de exigência (*assessment*), em momentos específicos do percurso escolar (Paris & Urdan, 2000).

---

<sup>5</sup> Esta corrente é com frequência designada *Standards e Assessment*.

## 1.2. Conceitos de leitura

Para analisar a problemática da leitura torna-se indispensável distinguir o conceito de leitura de dois outros que pertencem ao mesmo espectro semântico: alfabetização e alfabetização funcional. É igualmente necessário analisar as várias aceções em que a palavra leitura é usada. Em primeiro lugar, como técnica de leitura, que inclui a capacidade de decodificar vocábulos, a aquisição de fluência, a compreensão e a interpretação dos textos, seja qual for o suporte em que se apresentam. Em segundo lugar, como literacia, ou seja, a capacidade de usar o poder de ler na vida quotidiana, conceito também referido como *literacia de leitura*, para se distinguir de outras formas de literacia, como a *numérica*, a *científica*, a *financeira*, a *de informação* ou a *digital*. Finalmente, como hábito ou prática de leitura, isto é, a frequência e o modo como a leitura é praticada nas várias idades e nos diferentes contextos sociais.

### 1.2.1. Leitura e alfabetização

Tradicionalmente, o conceito mais usado para referir a capacidade de ler e escrever era alfabetização. Consideravam-se alfabetizados todos os que fossem capazes de ler e escrever, ainda que a um nível muito rudimentar, geralmente graças à frequência da escola. O grupo dos alfabetizados incluía quem apenas conseguisse decifrar palavras ou escrever o seu próprio nome, mas igualmente quem não hesitasse perante textos complexos ou obras extensas e redigisse com total correção. Um âmbito tão abrangente não permitia dar conta da enorme diversidade de situações de pessoas e grupos perante a leitura e foram surgindo outros conceitos.

A UNESCO, desde a sua fundação, em 1948, manteve sempre a alfabetização e a promoção da leitura no mundo como elemento central da sua missão, colocando a alfabetização global na primeira linha dos seus esforços e procurando mantê-la como tema relevante nas agendas internacionais, nacionais e regionais.

Durante várias décadas a UNESCO assumiu a liderança na luta pela alfabetização, com particular incidência nas regiões do mundo que revelavam maiores carências económicas e sociais. As suas linhas de ação distribuíram-se pelo apoio ao alargamento

do ensino básico a todas as crianças, por campanhas de alfabetização e educação não formal dirigidas a adultos, pela intervenção na área da leitura pública<sup>6</sup> e ainda pelas declarações aprovadas em diferentes iniciativas que vieram a tornar-se referências conceituais para a comunidade internacional e para a definição de políticas nacionais de leitura e literacia. A UNESCO foi também uma das primeiras organizações a patrocinar a recolha de dados comparativos sobre a alfabetização no mundo, divulgando, a partir dos anos 50, relatórios com análises de informação empírica e taxas de alfabetização, calculadas a partir dos censos e de dados sobre a escolarização da população fornecidos pelos diferentes países (Wagner, 2011). Os dados eram, contudo, parcelares e imprecisos, não ofereciam uma panorâmica sobre a alfabetização no mundo nem permitiam medir efeitos de políticas de leitura. No entanto, tinham o valor de colocar a questão da leitura na agenda mediática e política.

Na década de 70 do século xx vários movimentos e organizações da sociedade civil chamaram a atenção para a persistência de analfabetismo em países prósperos e desenvolvidos, onde a escolarização de massas não conseguia resolver o problema. Alertavam para os efeitos nefastos da persistência de taxas de analfabetismo elevadas no desenvolvimento económico e social. Em alguns países, como no Reino Unido em 1973, os governos lançaram de imediato as primeiras medidas para travar o problema. Nos países de língua francesa – a França, a Bélgica e o Canadá – as reações foram mais tardias, surgindo apenas nos anos 80 e através de iniciativas de algumas organizações dedicadas ao combate à iliteracia (Fernandez, 2005).

Nesse período tornou-se cada vez mais evidente que o esforço de escolarização progressiva não assegurava um domínio competente da leitura, da escrita e do cálculo por todos os grupos da população que completavam a escolaridade obrigatória. A UNESCO propusera entretanto a distinção entre alfabetização e alfabetização funcional, considerando esta última como *o conjunto de habilidades e práticas que incluem ler, escrever e usar números recorrendo a materiais escritos, para que cada pessoa pudesse participar em todas as atividades necessárias ao funcionamento eficaz do seu grupo e da*

---

<sup>6</sup> O Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas tornou-se uma referência na valorização do papel das redes de leitura pública. Foi preparado em cooperação com a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela UNESCO em novembro de 1994.

*sua comunidade, e pudesse usar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade* (UNESCO, 1975).

O termo alfabetização passou então a ser usado para os procedimentos que permitem tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto, nos países que usam a escrita alfabética, considerando-se um primeiro patamar num caminho que conduz à verdadeira leitura (Morais, 2013). Neste quadro conceptual, analfabetismo passou a ser sinónimo de iliteracia, abrangendo a incapacidade de usar a leitura e a escrita, geralmente por falta de frequência escolar. E o termo analfabetismo funcional passou a usar-se para um nível de habilidade muito rudimentar, abrangendo quem, embora sendo capaz de decifrar frases curtas, não consegue lidar com textos escritos ou com informação numérica nas múltiplas atividades da sociedade contemporânea.

### **1.2.2. Leitura e literacia**

Literacia é um vocábulo originário do inglês *literacy*, adotado pela língua portuguesa e por várias outras línguas. Tratando-se de um conceito complexo e dinâmico, tem sido interpretado de múltiplas formas, em diferentes contextos, tanto no quadro da investigação científica como no debate público. Abrange definições relativamente simples, que a descrevem como um processo de aquisição de competências cognitivas básicas e definições mais complexas, que incluem o contributo dessas competências para a reflexão crítica, para a consciência cívica e para o desenvolvimento económico e social (UNESCO, 2006). Estas variações têm sido incorporadas no discurso político.

Entende-se igualmente por literacia a competência que permite às pessoas aceder ao universo dos materiais escritos e usá-los com êxito para enfrentar e resolver os diferentes desafios presentes na sociedade contemporânea, ou como a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos, tais como textos, documentos ou gráficos. A literacia é portanto encarada como fator altamente condicionante tanto do bem-estar individual, como do desenvolvimento económico (EU High Level Group of experts in Literacy, 2012).

A literacia é investigada em múltiplas dimensões. Analisam-se temas como, por exemplo, a relação entre níveis de literacia e a estrutura socioeconómica das sociedades,

o papel da literacia na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, as implicações da literacia na mobilidade social e na promoção da equidade, a influência da literacia no desenvolvimento científico e cultural das sociedades, na competição económica, na intervenção cívica, na promoção da democracia (Desjardins, 2003).

Nas últimas décadas do século xx a literacia passou a estar no foco da atenção em todo o mundo e surgiram estudos a nível nacional e internacional sobre literacia de crianças, de jovens e de adultos, da responsabilidade sobretudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

A partir dos anos 80 os governos do Canadá e o dos EUA<sup>7</sup> lançaram inquéritos para avaliação da literacia dos adultos, maiores de 16 anos. Pela mesma época surgiu o primeiro de uma série de estudos destinados a avaliar a literacia dos adultos, de idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos: o *International Adult Literacy Survey* (IALS)<sup>8</sup>, em que Portugal participou. Seguiu-se o *Adult Literacy and Lifeskills* (ALL)<sup>9</sup>, entre 2003 e 2008, e o *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)<sup>10</sup>, cuja primeira edição foi realizada em 2011.

O IALS e o ALL resultaram da cooperação internacional entre governos, institutos nacionais de estatística, instituições de investigação e agências multilaterais. Entre outras competências, estes estudos avaliaram dois tipos de literacia: a literacia em prosa e a literacia documental. A primeira refere-se às competências e conhecimentos necessários para compreender e utilizar informações a partir de textos, processamento de textos disponíveis em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens. A segunda às competências e aos conhecimentos necessários para localizar e utilizar informações contidas em vários formatos, incluindo formulários,

---

<sup>7</sup> Nos Estados Unidos realizou-se um primeiro inquérito em 1985 para avaliar a literacia da faixa etária entre os 21 e os 25 anos – *Household survey of the literacy skills of 21- to 25-year-old*. Seguiu-se, entre 1989 e 1990, um inquérito aos candidatos a emprego – *Survey of the literacy proficiencies of job seekers*, em 1992 o *National Adult Literacy Survey* e em 2003 o *National Assessment of Adult Literacy* (NALS).

<sup>8</sup> IALS – *International Adult Literacy Survey* – aplicado em 1994, 1996 e 1998 – com a participação de 22 países, entre os quais Portugal.

<sup>9</sup> ALL – *Adult Literacy and Lifeskills* – aplicado em 2003, e entre 2006 e 2008 – com a participação de 10 países e sem a participação de Portugal.

<sup>10</sup> PIAAC – *Program for the International Assessment of Adult Competencies* – aplicado em 2011 – com a participação de 24 países.

tabelas, candidaturas a emprego, recibos de salário, horários de meios de transporte, mapas, quadros e gráficos. Estes estudos incluíram ainda a literacia quantitativa referente à utilização de valores numéricos e à realização de operações aritméticas com base em materiais escritos. Ambos os estudos conceptualizaram e mediram a aptidão numa escala contínua, com classificação de 0 a 500 pontos, para exprimir em que medida os adultos utilizam adequadamente a informação na sua vida quotidiana.

O PIAAC é um estudo comparativo internacional, promovido pela OCDE, destinado a avaliar as competências da população adulta, com idades entre os 16 e os 65 anos, através da realização de uma prova em computador ou em papel. Os domínios de competências em avaliação na pesquisa que decorreu entre 2008 e 2013 foram a literacia, a numeracia e a resolução de problemas em ambientes tecnológicos. A avaliação do PIAAC centra-se na capacidade de usar a leitura para resolver questões pessoais, profissionais ou cívicas, identificando objetivos e planos apropriados e usando informação disponibilizada também por computador. As competências são medidas numa escala de 500 pontos e seis níveis. O estudo proporciona informações respeitantes às capacidades no uso da leitura em contexto profissional ou pessoal e analisa diferenças entre gerações, entre sexos, entre cidadãos nascidos no país ou de origem imigrante. São ainda recolhidas informações sobre as atividades em que os participantes utilizam a leitura, a matemática e as tecnologias de informação no trabalho ou na vida quotidiana, sendo os resultados analisados tendo em conta o nível de formação do participante e dos pais.

Em relação à literacia das crianças e jovens em idade escolar realizam-se periodicamente estudos internacionais de avaliação<sup>11</sup>, destacando-se o *Programme for International Student Assessment* (PISA) da responsabilidade da OCDE e o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) da responsabilidade da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Os resultados destas avaliações têm considerável impacto na comunidade científica, refletem-se nas recomendações de

---

<sup>11</sup> Alguns países realizam avaliações nacionais da literacia de crianças em idade escolar, associadas à avaliação dos resultados escolares. Um exemplo é o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), dos EUA, que desde 1969 recolhe e divulga informação sobre o desempenho dos alunos de três níveis de escolaridade (4.º, 8.º e 12.º) e também de uma amostra de alunos de 9, 13, e 17 anos de idade.

organizações internacionais, como a OCDE, e supranacionais, como a UE, e, em graus variáveis, nas políticas nacionais.

O PISA é um programa internacional promovido pela OCDE desde 2000 para realizar a avaliação dos alunos de 15 anos em três domínios: literacia de leitura, literacia matemática e literacia científica, com base num quadro de referência e um conjunto de procedimentos rigorosos. Desenvolvido em articulação estreita com os países participantes, assegura uma aplicação uniforme que permite apreciar a evolução ao longo do tempo e comparar resultados entre os vários países.

Organizado em ciclos trienais, o PISA apresenta em cada um desses ciclos resultados referentes às três áreas avaliadas, mas elege um dos domínios como principal. No PISA 2000 e 2009 o domínio analisado em profundidade foi a literacia de leitura, no PISA 2006 a literacia científica e no PISA 2003 e 2012 a literacia matemática. Neste último ano ofereceu a possibilidade de os países aderirem a uma avaliação da literacia matemática e da literacia de leitura e à avaliação de uma área opcional: a literacia financeira, baseada em computador. Portugal participou em todas as fases do PISA.

O conceito de literacia de leitura, tal como é definido pelo PISA, diz respeito à capacidade dos alunos *compreenderem e usarem textos escritos, refletindo sobre o conteúdo e envolvendo-se na leitura para atingirem objetivos pessoais, para adquirirem conhecimento, para se desenvolverem e participarem na sociedade. Além da descodificação e da compreensão literal, implica ainda interpretação, reflexão e capacidade para usar a leitura para atingir objetivos pessoais. O enfoque é ler para aprender e não em aprender a ler, pelo que não são avaliadas as competências mais básicas de leitura* (OECD, 2010)<sup>12</sup>. O desenvolvimento da literacia é visto como um processo de aprendizagem ao longo da vida, não sendo expectável que alunos de 15 anos tenham adquirido tudo o que um cidadão adulto irá necessitar. Pretende-se apenas que demonstrem um domínio sólido de competências que lhes permitam continuar a aprender (OCDE 1999 e 2002b; Serrão, 2014).

---

<sup>12</sup> Tradução nossa.

O PISA distingue três domínios sobre os quais a avaliação incide: conhecimento – obtido a partir de diferentes tipos de recursos de leitura (por exemplo, *textos contínuos*, em prosa narrativa, expositiva ou argumentativa, *textos não contínuos*, gráficos, formulários e listas, *textos mistos e múltiplos*); competências – desdobradas em vários tipos de tarefas e processos (por exemplo, aceder e recordar, integrar e interpretar, refletir e avaliar, e ainda uma combinação de competências perante textos digitais); situação para a qual o texto é construído – que pode ser pessoal, educacional, ocupacional ou pública.

Para situar o desempenho dos alunos em literacia de leitura o PISA 2006 apresentou uma escala de 6 níveis (representando o *nível 5* o superior e o *abaixo de 1* o inferior). A partir de 2009 a escala foi ampliada para 7 níveis, sendo o 6 o mais alto e desdobrando-se os dois níveis inferiores em nível 1a e nível 1b. O nível 2 é considerado o mínimo que todos os alunos devem atingir, para revelarem competências indispensáveis à realização de tarefas simples do dia a dia e a uma participação social ativa.

O PISA permite efetuar comparações internacionais de perfis de literacia dos jovens de 15 anos e avaliar a evolução das competências. A partir de informação recolhida por questionários, analisa vários fatores que se relacionam com a literacia, nomeadamente os decorrentes da origem socioeconómica ou da imigração e aprecia o papel das políticas educativas que visam assegurar a equidade.

Analisa também o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na prática da leitura, bem como as suas motivações e estratégias de aprendizagem. Apresenta indicadores para avaliar a qualidade e a equidade dos sistemas educativos, relacionando-os com as políticas educativas, as características, os recursos e as práticas das escolas, identificando o que as escolas e as políticas podem fazer para reduzir o impacto de ambientes socioeconómicos desfavorecidos e melhorar os níveis de desempenho dos alunos.

Um outro estudo internacional de avaliação de literacia é o PIRLS, desenvolvido pela IEA<sup>13</sup> para avaliar a literacia de leitura de alunos do 4.º ano de escolaridade, com

---

<sup>13</sup> A IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement é uma organização independente, que associa agências governamentais e instituições de investigação educacional de vários países.



aplicações de cinco em cinco anos<sup>14</sup>. Incide sobre a compreensão de leitura, em particular sobre quatro tipos de estratégias: localizar e obter informação explícita; efetuar inferências diretas; interpretar e integrar ideias e informação; avaliar, analisar e refletir sobre o conteúdo e os elementos dos textos. Analisa ainda a capacidade de recorrer à informação para alcançar objetivos individuais ou sociais. A avaliação é feita a partir de duas modalidades de leitura: leitura de textos literários (ficção, poesia, texto dramático, etc.); leitura de textos informativos. O estudo PIRLS definiu uma escala com quatro níveis de desempenho, correspondendo cada um a um intervalo de pontuação. Os níveis de desempenho do PIRLS são os seguintes: nível avançado – integra ideias e informação do texto e apresenta razões e explicações; nível alto – realiza inferências e interpretações com base no texto; nível intermédio – realiza inferências diretas; nível baixo – localiza e recorda informação de diferentes partes do texto<sup>15</sup>.

No âmbito do PIRLS são aplicados questionários aos alunos, aos diretores de escolas e aos professores para identificar fatores associados ao desempenho em literacia de leitura. Esta recolha incide sobre vários aspetos relativos ao *contexto familiar* – adultos que apoiem a leitura, livros disponíveis, gosto pela leitura e expectativas dos pais; ao *contexto escolar* – frequência de educação pré-escolar, ambiente socioeconómicas, clima de escola, disponibilidades de livros e computadores, dimensão da biblioteca escolar, uso efetivo de livros, computadores e outros recursos no decurso das aulas; à *preparação dos docentes* para assegurar o ensino da leitura – tempo e formas de abordagem, domínio de pré-requisitos, ênfase atribuída às habilidades e estratégias de leitura, estímulo de atitudes positivas para a leitura e para o êxito escolar, identificação de problemas dos alunos decorrentes de dificuldades específicas, de desinteresse, indisciplina, falta de nutrição ou falta de sono.

A informação disponibilizada pelos estudos de avaliação da literacia desenvolvidos pela OCDE e pela IEA assenta em quadros conceptuais precisos que operacionalizam com rigor o conceito de literacia, para o tomarem como realidade mensurável. As metodologias e instrumentos a que recorrem permitem obter elementos muito relevantes

---

<sup>14</sup> A primeira aplicação do PIRLS foi em 2001. Seguiram-se aplicações em 2006 e 2011. Portugal participou apenas em 2011.

<sup>15</sup> Tradução nossa.

para conhecer a situação dos países participantes, no que respeita aos perfis de literacia das faixas etárias abrangidas. Permitem ainda efetuar comparações entre países, analisar a evolução ao longo do período abrangido e identificar fatores que a podem explicar. A divulgação dos resultados, geralmente com impacto na comunicação social (Lemos & Serrão, 2015), promove maior visibilidade pública sobre a questão da leitura e influencia as políticas educativas de combate à iliteracia ou de promoção da literacia.

O aprofundamento das análises centradas na questão da leitura suscitou o alargamento semântico do termo literacia, que passou também a ser usado como sinónimo de competência ou aplicação de habilidades associadas a outros domínios. Este facto explica a multiplicação de conceitos, tais como *literacia de leitura*, *literacia matemática* ou *numeracia*, *literacia científica*, *literacia financeira*, *literacia de informação*, *literacia digital*.

### **1.2.3. Leitura e literacia digital**

Com o avanço das tecnologias de informação e a necessidade crescente de recorrer aos suportes digitais para aprender, surgiu o conceito de literacia digital. Alguns autores propõem como designação literacia da informação para a era digital (Newman, 2008), outros definem-na como um conjunto de habilidades e competências exigidas pelas formas contemporâneas de comunicação (Buckingham, 2008:277), ou como o conjunto de habilidades tecnológicas funcionais, que incluem a capacidade para analisar e avaliar a informação digital, a capacidade de saber como agir *online* de forma segura e adequada, a compreensão de como, quando, em que circunstâncias e com quem se deve usar a tecnologia, o que implica, portanto, juízo crítico, habilidades de colaboração e consciência social (Becta, 2010).

Na verdade é indiscutível que escola contemporânea tem que integrar as novas tecnologias na sua prática e contribuir para preparar leitores que possam beneficiar das potencialidades educativas de meios tão diversos como as páginas web, os motores de busca, os jogos interativos, os vídeos, a participação nas redes sociais, e torna-se evidente que as novas tecnologias exigem novas formas de literacia (Coiro, 2003; Coiro, Knobel, Lankshear & Leu, 2008; Leu & Kinzer, 2000). Donald J. Leu e a equipa de investigadores do *New Literacies Research Lab* advertem para a dificuldade de delimitar o campo de investigação da literacia digital, devido à permanente mutação das novas

tecnologias, que exige da parte dos utilizadores competências adaptativas e dinâmicas. Apresentam uma proposta para definir o conceito de literacia digital que inclui o carácter evolutivo das novas competências: *as novas literacias da Internet e de outras TIC incluem habilidades, estratégias e disposições necessárias para utilizar com sucesso as tecnologias de informação e comunicação e para acompanhar a sua constante evolução nos diferentes contextos onde continuamente emergem, influenciando todas as áreas da vida pessoal e profissional. Estas novas literacias permitem usar a Internet e outras TIC para identificar questões importantes, localizar informação, avaliar criticamente a sua utilidade, sintetizá-la para responder às questões e ainda comunicar aos outros as respostas encontradas* (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2010).

O estudo PISA, a partir de 2009, alargou o conceito de literacia à área digital e analisou o desempenho dos alunos quando leem *online* textos apresentados em vários formatos gráficos e com hiperligações dinâmicas<sup>16</sup>. As análises usaram as mesmas dimensões da avaliação da leitura de textos em suporte impresso, incidiram também sobre o modo como os jovens navegam na Internet e nas respostas a mensagens de textos que os convidam a interagir (OECD, 2011). Também o estudo PIRLS 2011 abordou a literacia digital, referindo explicitamente que extrair significado a partir da leitura de textos eletrónicos é uma tarefa complexa que mobiliza habilidades específicas, referidas como *novas literacias* (IEA, 2012). Para abordar a questão da leitura em suporte digital o estudo analisa as respostas de professores a questionários sobre a disponibilidade de computadores nas salas de aula, a frequência e os tipos de atividades de sala de aula que recorrem a computador para ler histórias e outros textos, para desenvolver estratégias de pesquisa, para escrever e para usar vários tipos de *software* educativo.

No domínio da literacia digital têm surgido estudos que analisam competências específicas exigidas na leitura e escrita em suporte digital, decorrentes da hipertextualidade. Os hipertextos envolvem formas estruturais novas, tal como navegação com base em esquemas gráficos, que alteram o modo como os alunos interagem com os textos e afetam os processos de compreensão. Através de uma análise de 38 estudos experimen-

---

<sup>16</sup> Na avaliação do estudo PISA 2009 que incidiu sobre o desempenho dos alunos na leitura de textos digitais participaram 19 países. Portugal não participou.

tais, destinados a comparar leitura de textos lineares e leitura que incluía hipertextos, foi possível concluir que a presença de publicações dinâmicas (*links*) exige processos de decisão e interrupções, que tanto podem enriquecer as experiências como aumentar a complexidade da atividade e dificultar a compreensão. De uma maneira geral os autores da análise verificaram que quando os hipertextos exigem processamento cognitivo adicional, por exemplo navegação com base em mapas semânticos, com o objetivo de tornar mais explícitas as relações conceptuais, os efeitos na compreensão tendem a ser negativos. Pelo contrário, alguns tipos de hipertexto, em particular os que esquematizam de forma simples a informação, recorrendo a esquemas gráficos, melhoram a compreensão e a memorização, inclusivamente entre grupos de leitores menos competentes (DeStefano & LeFevre, 2007). Trata-se, contudo, de um domínio de investigação que exige aprofundamento, nomeadamente na análise de diferenças individuais decorrentes de conhecimentos prévios ou de níveis de competência, bem como na abordagem de possíveis efeitos da presença de hipertextos no envolvimento e na motivação dos leitores.

#### **1.2.4. Leitura e práticas ou hábitos de leitura**

Práticas de leitura ou hábitos de leitura são atividades culturais que consistem no uso regular da competência que se designa como literacia. No entanto, independentemente da competência, os leitores revelam práticas diferentes. Pessoas com um alto nível de literacia podem ler muito e procurar obras científicas ou literatura, enquanto outras, com nível idêntico, podem ler raramente ou ler apenas revistas ilustradas (Griswold, 2001).

Na maior parte dos estudos os termos práticas e hábitos de leitura são usados como sinónimos, mas alguns autores distinguem-nos, considerando que hábito remete para atitudes, enquanto prática para comportamentos (Neves, 2011:34).

Tratando-se de comportamentos sociais, empiricamente observáveis, têm sido estudados no quadro da sociologia da leitura, sobretudo através de inquéritos, que os analisam cruzando diferentes perspetivas. O enfoque dirige-se, em primeiro lugar, à identificação de quem são os leitores, mediante caracterizações sociográficas e apresentação de perfis sociais de públicos leitores. Associada à análise de públicos, a investigação analisa também quais os tipos e géneros de recursos escritos em que a leitura incide, que suportes são utilizados e qual a intensidade da leitura nos diferentes tipos,

gêneros e suportes (Lahire, 2003). Descreve igualmente como se realizam estas práticas, distinguindo diferentes circunstâncias, momentos e contextos, como o escolar, o profissional ou de lazer. Finalmente, analisa as funções da leitura que podem corresponder a finalidades práticas, de entretenimento ou evasão, à recolha de informação ou à fruição estética, estabelecendo relações com outras atividades dos indivíduos e dos grupos (Griswold, McDonnell e Wright, 2005). As diferenças e as desigualdades dos indivíduos perante as práticas de leitura têm sido explicadas tendo em conta variáveis como a escolaridade, a idade, a família, a categoria socioprofissional e o sexo (Neves, 2011).

A metodologia mais utilizada no estudo das práticas de leitura de uma dada população é o inquérito extensivo quantitativo por sondagem, muito utilizada em vários países, com características gerais comuns, mas com diversidade no desenho de pesquisa, o que impede a comparabilidade dos resultados. Em alguns casos os inquéritos incidem especificamente sobre a leitura, noutros casos, estudam-na no quadro de um conjunto de práticas culturais. A noção de leitura é operacionalizada tomando como referência: os recursos em que ela incide (livros, jornais, revistas e, recentemente, suportes digitais, como a Internet, e-books, jornais e revistas *online*, blogues, redes sociais); as situações em que ela ocorre (leitura de tempos livres, por prazer, ou leitura escolar e leitura profissional); o conceito de leitor, para distinguir população leitora e não leitora e para tipificar os diferentes grupos de leitores.

As práticas de leitura são estudadas a nível nacional, mas também com abordagens transnacionais que recorrem a inquéritos extensivos, geralmente sobre práticas culturais, mas incluindo as práticas de leitura entre as dimensões inquiridas (Neves, 2011). Neste domínio, o Eurostat<sup>17</sup> realiza regularmente estudos de análise de estatísticas culturais e o Eurobarómetro<sup>18</sup> promove inquéritos sobre práticas culturais, que incluem ambos elementos relativos a Portugal e permitem análises comparativas.

---

<sup>17</sup> O Eurostat, autoridade estatística da União Europeia, criado em 1953, é atualmente uma Direção-Geral (DG) da Comissão Europeia. Tem como missão fornecer estatísticas à Comissão e às outras instituições europeias sobre questões relativas às políticas comunitárias.

<sup>18</sup> O Eurobarómetro é um instrumento da Comissão Europeia que consiste num conjunto de inquéritos por sondagem realizados regularmente para acompanhar e analisar a opinião pública em todos os Estados membros. Entre os inquéritos sobre práticas culturais contam-se o Eurobarómetro 56.0 (2001) em que participaram 14 Estados membros, incluindo Portugal; o Eurobarómetro 278 (2007), que abrange o conjunto dos 27 países da UE e o Eurobarómetro 2003.1 (2013) sobre acesso à cultura, em que participaram igualmente os 27 países da União Europeia.

As práticas de leitura são também abordadas através de estudos qualitativos que procuram analisar a presença da leitura na vida dos inquiridos, com base em entrevistas e histórias de vida. Por vezes os estudos qualitativos aprofundam os resultados dos inquéritos extensivos, focando vertentes específicas (Neves, 2011).

## **2. A LEITURA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA**

### **2.1. A leitura para o leitor competente – perspectiva cognitivista**

Durante décadas, os estudos que incidiam sobre a leitura focavam principalmente os processos de aprendizagem, sobretudo a iniciação, associando-os a análises de eficácia dos métodos de ensino (Alexander, 2003). O desenvolvimento da psicologia cognitiva, da psicolinguística e das neurociências, alargou o âmbito dos estudos à atividade do leitor competente, nas suas dimensões fisiológica e psicológica (Alexander & Fox, 2004:33-59). E permitiu igualmente descrever com maior rigor os processos de aquisição, tomando como ponto de partida a análise do sistema de escrita, no mundo ocidental, a escrita alfabética.

Analisada sob múltiplas perspetivas, a leitura é descrita pelas ciências cognitivas como uma habilidade individual, assente no reconhecimento de palavras, processo de que dependem todas as outras operações (Snowling & Hume, 2013). As diferentes abordagens que têm analisado a forma como esse reconhecimento é processado pelo leitor propuseram vários tipos de métodos e modelos teóricos para esquematizar a interação entre as componentes ortográficas, fonológicas, morfológicas e semânticas, bem como o papel da memória no ato de ler (Ferrand & Ayora, 2015).

Entre os mais relevantes, por serem com frequência tomados como referência para a análise do processo de aprendizagem, contam-se os modelos de dupla via (Fosters & Chambers, 1973, citado por Coltheart, 2013) e os modelos conexionistas (Seidenberg & MacClelland, 1989, citado por Plaut, 2013).

Os modelos de dupla via descrevem a leitura através de uma estrutura em que o leitor gera a correspondência entre a forma visualizada de uma palavra escrita e a sua pronúncia oral recorrendo a duas formas: uma via de acesso direto, ou lexical, e outra de acesso indireto ou sub-lexical. Usando a via direta o leitor efetua a correspondência entre a configuração escrita da palavra e a sua representação visual, existente na memória, não recorre ao conhecimento fonológico. Quando a correspondência é conseguida

os conhecimentos fonológicos, semânticos e sintáticos associados à representação ortográfica tornam-se automaticamente disponíveis.

Esta via é usada pelo leitor competente para identificar as palavras familiares e permite também a leitura de palavras irregulares. Um leitor competente quando percorre com o olhar as linhas de um texto é capaz de fazer o reconhecimento das palavras escritas de forma automática, instantânea e obrigatória. Representa mentalmente a forma gráfica da palavra, associa-lhe o conjunto de sons que lhe correspondem e também o respetivo significado. Consegue identificar as palavras porque as tem armazenadas na memória, ou seja, fazem parte do seu léxico mental.

A segunda via é usada quando surge uma palavra que não se encontra armazenada na memória lexical. Neste caso, o leitor transforma as informações ortográficas em informações fonológicas, através da aplicação das regras de correspondência grafo-fonológica (Gough, 1972, citado por Ehri, 2013). Este processo é utilizado para ler palavras pouco familiares ou desconhecidas e também pseudopalavras, ou seja, conjuntos de letras pronunciáveis, mas que não constituem palavras. Se a palavra se encontra no léxico auditivo é obtido o significado, mas se a palavra é totalmente desconhecida o leitor pode analisar o sentido da frase e procurar o significado através do contexto ou procurar pistas para descobrir o significado através de palavras análogas que conheça.

A leitura de palavras recorrendo à memória visual permite ao leitor focar a atenção na construção do significado do texto, enquanto os seus olhos reconhecem automaticamente palavras isoladas. Se o leitor tem que parar para descodificar palavras o ritmo diminui, o que tem consequências na compreensão do texto, que se torna mais lenta.

Segundo este modelo, a leitura de palavras a partir da memória é portanto estratégica, pois inclui a escolha de procedimentos para otimizar resultados, tais como adivinhar palavras pouco familiares através de descodificação, encontrar analogias e fazer previsões. É um processo automático que não envolve intenção ou escolha (Ehri, 2013).

Ainda de acordo com a mesma orientação teórica, a leitura pode ser descrita como um sistema mental de tratamento da linguagem escrita que recorre a um conjunto complexo de operações para visualizar cada palavra, reproduzir, oral ou mentalmente, o respetivo som e saber qual é o seu significado.



Quanto aos modelos conexionistas negam que o reconhecimento decorra da evocação de palavras armazenadas no léxico mental. Consideram que resulta da ativação de várias unidades especializadas no tratamento ortográfico, fonológico e semântico. Negando a existência de um léxico mental com um repositório de palavras, propõem como explicação alternativa o recurso por parte do leitor a um processo de ativação automática e simultânea de um conjunto de conhecimentos sobre cada palavra, quer esta lhe seja familiar ou desconhecida. A maior rapidez no reconhecimento das palavras familiares decorre do facto de a ativação ser consecutiva a leituras feitas anteriormente.

A explicação do processo que permite ler apresentada pelos modelos teóricos tem sido tomada como referência não apenas para fundamentar várias teorias da aprendizagem como ainda para analisar as perturbações da leitura, tanto as inatas como as associadas ao desenvolvimento (Byrne, 2013).

Nos últimos trinta anos a psicologia cognitiva, a psicolinguística e as neurociências têm analisado os mecanismos da leitura, procurando compreender a forma como se efetua o reconhecimento visual das palavras.

A leitura começa quando a retina recebe fotões refletidos do texto escrito, mas só a parte central da retina – a que se dá o nome de fóvea – consegue uma resolução suficiente para identificar as letras. A necessidade de captar a forma das letras na fóvea explica por que motivo os nossos olhos estão em constante movimento quando lemos (Dehaene, 2009). Mas o movimento não é linear, para captar na fóvea as palavras de uma linha de texto, progride por pequenos saltos, designados sacadas, a que se seguem pequenas pausas, designadas fixações (Luegi, Costa & Faria, 2007; Rayner, 1998).

A partir do processamento da imagem, a palavra é relacionada com a pronúncia e com o seu significado e, numa fração de segundo, sem esforço aparente, o cérebro de um leitor competente identifica-a. A eficiência do processo de leitura demonstra que o cérebro está bem adaptado a esta atividade, apesar de não ser inata. No entanto, o modo como o cérebro processa a leitura permaneceu um mistério até quase ao final do século xx, apesar de os neurocientistas estudarem a questão com base em experiências com pacientes que tinham sofrido lesões.

Em 1988 tornou-se possível recolher imagens das áreas que o cérebro ativa no ato de ler, recorrendo à *Positron Emission Tomography* (PET). Nessa época, uma equipa

de cientistas, coordenada por Steve Pertersen, mediu a atividade do cérebro de adultos e concluiu que a zona occipito-temporal do hemisfério esquerdo desempenha um papel central e específico na leitura. Mais tarde, uma nova técnica – a *Ressonância Magnética Funcional* (fMRI) – ampliou a possibilidade de obter imagens do cérebro, captando-as a grande velocidade e a três dimensões. Um só exame feito através de fMRI capta vários milhares de imagens consecutivas da totalidade do cérebro, com uma resolução espacial de poucos milímetros. Esta técnica confirmou que o processamento da forma visual das palavras se realiza sempre na mesma zona do hemisfério esquerdo, zona que se denominou *Visual Word Form Area* (VWFA). Essa zona, reservada ao processamento das palavras escritas, pertence a uma área do córtex cerebral dedicada à análise visual, cujos neurónios são especializados na identificação de caras, casas, objetos, etc.

Quando uma palavra é captada visualmente, estimula os dois hemisférios cerebrais, mas é rapidamente encaminhada para a VWFA, no hemisfério esquerdo, a fim de ser reconhecida. Quando uma cara é captada visualmente, estimula os dois hemisférios cerebrais, mas é encaminhada para o hemisfério direito a fim de ser reconhecida.

Há ainda outras técnicas que permitem captar a atividade do cérebro em tempo real. A eletroencefalografia e a magnetoencefalografia, que já existem há décadas, foram recentemente utilizadas para identificar a corrente neuronal do cérebro quando lê. Os resultados confirmaram a predominância da zona VWFA na leitura, que é idêntica em todos os seres humanos, seja qual for o sistema de escrita que utilizem – alfabetos latino, cirílico, grego, árabe, caracteres chineses ou japoneses.

A magnetoencefalografia, associada a *software* atual, permite filmar a atividade do cérebro quando lê. Verificou-se que após o reconhecimento da forma visual da palavra na zona VWFA se segue uma espécie de explosão de atividade em várias zonas temporais e frontais do hemisfério esquerdo, onde se processa o reconhecimento do som das palavras (Denahe, 2009).

Estes estudos têm levado os investigadores a concluir que a atividade do cérebro confirma a hipótese apresentada pelo modelo de dupla via para explicar a leitura, pois quando as palavras já são conhecidas passam para zonas responsáveis pela atribuição do significado, via lexical, enquanto as palavras desconhecidas, pouco frequentes ou as pseudopalavras são encaminhadas para uma zona responsável pela decodificação das

letras em sons, a via fonológica (Dehaene, 2009). Na sequência do reconhecimento das palavras, o ato de ler desencadeia uma atividade cerebral intensa, pois a articulação entre a forma das letras, os sons que lhe correspondem, as palavras e o seu significado, efetua-se em várias zonas distintas do cérebro (Wolf, 2008). As imagens do cérebro permitiram também concluir que para as palavras comuns ou muito usuais o reconhecimento do significado segue uma via lexical direta, e que para palavras desconhecidas ou pouco frequentes se recorre a uma espécie de pronúncia mental em que são ativadas zonas auditivas do cérebro para se conseguir aceder ao significado.

Recentemente surgiu alguma controvérsia sobre possíveis efeitos no cérebro da leitura digital e da pesquisa na Internet, dividindo-se as posições entre quem argumenta a favor, considerando que a utilização frequente do computador e a pesquisa *online* estimulam as funções cognitivas, e quem contra-argumenta, atribuindo ao uso de recursos digitais prejuízos no desenvolvimento dessas funções.

Em 2009 Gary Small e a sua equipa recorreram a FMRI para comparar a leitura de livros e da Internet de dois grupos com idades compreendidas entre os 55 e os 76 anos, um com experiência na utilização de computadores e da Internet (*Net Savvy group*), outro sem experiência de utilização deste tipo de recursos (*Net Naive group*).

As imagens das respostas funcionais do cérebro na leitura de páginas de livros revelaram padrões semelhantes entre os dois grupos. Mas na pesquisa da Internet o grupo sem experiência ativava áreas semelhantes às da leitura de livros e o grupo com experiência ativava uma área cerebral duas vezes superior, sobretudo em zonas que controlam a decisão e o raciocínio complexo. Os resultados levaram a concluir que a pesquisa da Internet parece ser estimulante das competências cognitivas e que o uso de tecnologias digitais pode melhorar as funções do cérebro, com benefícios potenciais nas pessoas idosas e de meia-idade (Small, Moody, Siddarth & Bookheimer, 2009:124).

Um outro autor, Nicholas G. Carr, apresentou uma tese oposta, alertando para possíveis efeitos negativos da Internet sobre a *neuroplasticidade* do cérebro. Considerou que os hipertextos alteram a forma como as pessoas pensam e atuam, diminuem a capacidade de concentração e de contemplação, fragmentando o conhecimento e levando as pessoas a ignorar o contexto da informação, *vendo os ramos e as folhas sem ver as árvores* (Carr, 2010). Na mesma linha, Maryanne Wolf apresenta dúvidas acerca do efeito da

leitura digital, afirmando que as novas formas interativas de comunicação podem criar obstáculos ao desenvolvimento dos processos cognitivos associados à compreensão, ao raciocínio dedutivo e indutivo, à análise crítica e reflexão, que são vitais na leitura em profundidade (Wolf, 2008).

Em síntese, graças ao relevante contributo da investigação nas áreas da psicologia cognitiva, da psicolinguística e das neurociências, tem-se verificado um notável progresso no conhecimento do modo como se processa a leitura, o que permite fundamentar a intervenção pedagógica, nomeadamente na definição de metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem efetiva e adequada e ainda na conceção de instrumentos claros de avaliação, já que sem se entender como se lê não é possível avaliar.

## **2.2. A aprendizagem da leitura**

Durante décadas a investigação teórica e empírica sobre a aprendizagem da leitura incidiu principalmente sobre a iniciação, tema que continua a ser amplamente estudado e aprofundado (Morais, 1997, 2009, 2013; Byrne, 2013).

Nos anos 80 do século xx vários investigadores elaboraram descrições do processo de desenvolvimento da leitura segundo uma sequência de etapas, acompanhando as fases do desenvolvimento cognitivo, cada uma das quais com características específicas. A proposta mais abrangente foi o modelo apresentado por Jeanne Chall em 1983, que veio a ter um enorme impacto no plano pedagógico, pois influenciou a conceção de currículos, projetos e estratégias de ensino da leitura, tanto nos EUA como em muitos outros países.

O modelo de Chall inclui um pré-estádio, denominado *pré-leitura* (do nascimento aos 6 anos) e a definição de cinco estádios, associados a grupos de idades: estádio *inicial, ou de descodificação* (6-7 anos); estádio de *confirmação e fluência* (7-8 anos); estádio *ler para aprender* (dividido em duas fases – 9-11 anos e 12-14 anos); estádio *pontos de vista diferenciados* (14-18 anos); estádio *construção e reconstrução* (a partir dos 18 anos). Cada estádio é descrito por referência ao desenvolvimento da linguagem e aos processos cognitivos que vão sendo ativados, bem como por características típicas da leitura em cada nível etário e por atividades que as estimulam (Chall, 1983).

A partir da última década do século xx o âmbito dos estudos sobre a leitura diversificou-se e abrangeu os mais diversos domínios, sendo possível encontrar estudos e análises com informação relevante acerca das mais diversas facetas da leitura, nas várias idades e etapas da vida, analisadas sobre diferentes ângulos e perspetivas (Alexander & Fox, 2011).

### **2.3. A iniciação à leitura**

A investigação sobre a iniciação à leitura considera que a escrita utiliza um código complexo e, portanto, conseguir ler exige aprender a decifrá-lo. Quando a aprendizagem se inicia, a criança dispõe de um domínio oral da língua e de estruturas cognitivas que só serão ativadas se houver contactos com materiais escritos. Mas para uma criança as palavras escritas são formas desconhecidas. Para serem decifradas exigem o domínio do código da escrita.

Na fase inicial da aprendizagem as crianças precisam de reconhecer que a linguagem escrita traduz parcialmente a linguagem oral que utilizam, tornando-se importante que desenvolvam atitudes positivas em relação à leitura e ganhem confiança na sua capacidade de aprender a ler. A base deste conhecimento é aquilo a que se chama consciência fonémica, ou seja, que as palavras faladas são compostas por sons. Além destes conhecimentos e atitudes, as crianças necessitam de compreender o princípio alfabético, ou seja, que as unidades fonológicas, ou seja, os fonemas, são representadas por unidades gráficas, os grafemas, representados por uma ou mais letras do alfabeto. Para descobrir e representar mentalmente a correspondência entre fonemas e grafemas, a criança tem que reconhecer as diferentes combinações possíveis entre as letras – consoantes e vogais – que formam os grafemas (Morais, 1997, 2012). E para o conseguir tem que ser ajudada com exercícios que lhe permitam, através da prática, reconhecer facilmente essas combinações, guardá-las na memória e usá-las para ler as sílabas e as palavras.

O sucesso na aprendizagem da leitura exige portanto uma multiplicação de encontros com palavras e textos para a criança conseguir fixar os padrões que correspondem às estruturas linguísticas de fonema, grafema, sílaba e palavra, todas elas requeridas

para conseguirem atingir velocidades de leitura que suportem uma compreensão próxima da que é atingida quando se ouve falar. É esta exposição substancial que estimula a formação gradual de estruturas cognitivas e de um léxico mental de palavras escritas, indispensável ao reconhecimento automático de palavras (Carver, 1997; Ehri, 2002). O reconhecimento de palavras escritas é a base em que assenta a aprendizagem da leitura, que com a experiência se torna automática e permite a aquisição e diversificação do vocabulário.

Brian Byrn propõe um esquema de análise das diferentes teorias sobre a aprendizagem da leitura, sugerindo, como ponto de partida, a identificação dos diferentes componentes da leitura, para se poder verificar quais os que dependem do contributo do aluno e quais os que dependem do ambiente, ou seja, do apoio prestado pelo ensino (Byrn, 2013:107). A título de exemplo, analisa a aquisição da consciência fonológica, elemento central do processo de aprendizagem, pois constitui um passo indispensável na descodificação da escrita. Tratando-se de uma habilidade que não é inata, torna-se indispensável assegurar condições para que todos os alunos a venham a adquirir. No entanto, alerta para o facto de não ser evidente quais as condições requeridas para cada um dos alunos, sobretudo porque a forma como os alunos atuam na aprendizagem decorre de traços individuais. Se é certo que algumas crianças demonstram bastante independência, realizando facilmente inferências cognitivas a partir dos elementos fornecidos pelo professor, outras terão necessidade de maior informação, de maior apoio e de treino muito orientado.

Um segundo exemplo é o reconhecimento de palavras, definido como a identificação do objeto lexical correspondente à palavra escrita. A leitura competente exige a identificação lexical de milhares de palavras, que as crianças vão realizando de diferentes formas, devendo ser apoiadas em função das necessidades de cada uma. Um terceiro elemento, igualmente central na aprendizagem, diz respeito às hipóteses colocadas pelas crianças sobre a natureza da escrita. No caso de se centrarem na semântica, podem tornar-se obstáculos à aquisição da consciência fonológica e consequentemente dificultar a leitura.

As conclusões de Byrn têm implicações na educação, pois fornecem aos docentes pistas bastante úteis para analisarem a aprendizagem dos seus alunos e para encontrarem

formas de ensino que correspondam às suas efetivas necessidades. Este autor afirma que, se o ensino for realizado da forma que indica, ou seja, prestando muita atenção às diferenças individuais, o único risco é proporcionar mais e nunca menos apoio do que a criança precisa, com a vantagem de ninguém ser posto de parte (Byrn, 2013:117).

Vários investigadores têm procurado sistematizar as conclusões dos estudos sobre a iniciação à leitura para as apresentarem aos docentes, de forma a que possam fundamentar as suas opções pedagógicas (Dehaene, 2011; Moraes, 2012; Viana (2002); Ribeiro & Viana, 2010; Sim-Sim, 2007). Quanto às metodologias de ensino, as mais consentâneas com os resultados da investigação, torna-se claro que o ponto de partida deve ser um ensino sistemático que induza a consciência fonémica e permita a descodificação das palavras, o que é confirmado pelo contributo dos estudos sobre a atividade cerebral durante a iniciação e ao longo do processo de aprendizagem da leitura.

Em 1985 a psicóloga Uta Frith concebeu um modelo para explicar a iniciação à aprendizagem da leitura em três estádios – logográfico ou pictorial, fonológico e ortográfico – (Frith, 1985), que foi adotado por alguns neurocientistas na análise da atividade cerebral das crianças quando se iniciam na leitura. No primeiro estádio, antes da aprendizagem formal, a criança reconhece as palavras a partir da forma, da cor, da orientação das letras, etc., como se fossem objetos ou caras. Geralmente reconhece o seu próprio nome e cerca de uma dúzia de palavras. Do ponto de vista neurológico, este estádio indica que o cérebro da criança está a tentar reconhecer as palavras, mas sem dar atenção às letras nem à pronúncia. Para passar ao segundo estádio, a criança tem que aprender a descodificar as palavras e deixar de tentar lê-las de forma global. Nesta fase, a leitura consiste numa descodificação lenta das palavras letra a letra, o que implica uma autêntica revolução mental, pois a criança tem que adquirir consciência fonémica, ou seja, compreender que as letras se ligam aos sons da linguagem. A investigação demonstrou que a descoberta dos fonemas não é automática, requer ensino explícito do código alfabético (Moraes, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). E tem ainda que desenvolver três tipos de capacidades de descodificação: a fonológica, a ortográfica e a semântica (Wolf, 2008). Nesta fase a criança usa um maior número de zonas do cérebro do que o adulto, o que implica maior esforço cognitivo. Quando a criança atinge um certo nível de competência, passa ao terceiro estádio, o estádio ortográfico, em que, graças às experiências de leitura, vai obtendo progressivamente um vasto léxico mental.

À nascença o cérebro não vem preparado para a leitura, mas com a aprendizagem e com o exercício produz-se uma espécie de reconversão neuronal, ou seja, uma parte dos neurónios visuais reciclam-se para permitir o reconhecimento das palavras.

Ainda não foi possível realizar estudos que captem diretamente o que acontece ao cérebro durante as primeiras fases da aprendizagem da leitura. No entanto, através da utilização de FMRI, verificou-se que, geralmente a partir dos 7 anos, a área VWFA se torna visível e, à medida que a leitura evolui, a ativação dessa área aumenta. Por volta dos 8 anos, a ativação no hemisfério esquerdo torna-se predominante, mas a especialização só atinge a maturidade no início da adolescência e no caso de a criança ler regularmente. Um estudo, realizado por Castro Caldas em 1998, demonstrou que a aprendizagem da leitura altera as capacidades do cérebro e que existem diferenças significativas na memória visual dos adultos que atingiram o pleno domínio da leitura e os que não atingiram (Castro Caldas, 2013).

A neurociência cognitiva tem, portanto, permitido obter algum conhecimento sobre a reconversão neuronal do cérebro, decorrente da aprendizagem da leitura realizada com base em textos impressos. No entanto, não existem ainda evidências sobre a formação de circuitos neuronais no cérebro das crianças quando leem textos digitais.

Wolf & Barzillai (2009) afirmam que os recursos digitais oferecem potencialidades para estimular a criatividade e a descoberta, mas simultaneamente oferecem múltiplas fontes de distração que podem prejudicar o desenvolvimento lento e construtivo da leitura. Consideram ainda que o acesso rápido a grande quantidade de informação tende a iludir os jovens leitores, levando-os a pensar que obtiveram tudo o que precisavam de saber. Propõem um ensino explícito de processos de pesquisa *online* que prepare os alunos para analisarem a pertinência e qualidade da informação, bem como a credibilidade das fontes. Afirmam ainda que nada substitui o contributo do texto impresso na construção dos processos cognitivos que permitem às crianças aceder à leitura em profundidade.

Os resultados das diferentes linhas de investigação sobre o cérebro e a leitura têm naturalmente implicações nas metodologias de ensino. O conhecimento da atividade cerebral, relacionada com o processo de aprendizagem da leitura, torna evidente a



vantagem de uma iniciação que estimule a consciência fonémica e de um ensino orientado através do método fónico, bem como de uma multiplicação de experiências de leitura na escola e em tempo livre, para que ler se converta numa operação automática e inconsciente (Dehaene, 2009).



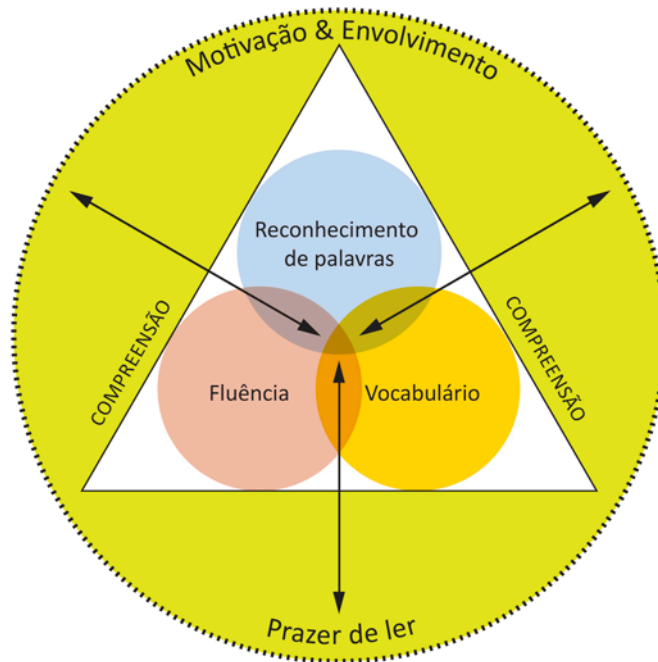
### 3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA ALÉM DA INICIAÇÃO

Na última década do século xx a investigação realizada no quadro do paradigma designado como *envolvimento na aprendizagem* insistiu na ideia de que o estudo da leitura não podia centrar-se sobretudo na fase inicial de aprendizagem, ou nos alunos com dificuldades, pois ao longo do percurso educativo e durante toda a vida a leitura exige diferentes tipos de atividades, orientadas por objetivos determinados em grande medida pelo próprio leitor. Na sequência desta posição, surgiu um alargamento do estudo para domínios até então menos explorados, nomeadamente as habilidades de leitura dos leitores nas várias idades, incluindo os adolescentes e os adultos.

Entre essas áreas destacam-se aqui, pela sua importância na conceção e no desenvolvimento do PNL, algumas conclusões de estudos sobre *o envolvimento na leitura, a motivação e o prazer de ler e a importância dos textos na motivação para a leitura; a fluência na leitura, a compreensão e o vocabulário*. Os estudos selecionados, embora não cubram todas as dimensões da prática ou do processo de leitura, foram considerados relevantes na fundamentação do PNL e encontram-se subjacentes às opções que formataram o programa nuclear de continuidade e os projetos propostos às escolas e às famílias.

A figura 1 traduz a convicção de que os elementos incluídos são fatores articulados que interagem continuamente no processo de formação de leitores. O círculo exterior do esquema representa elementos exteriores ao processo de leitura, mas que o condicionam, uma vez que quando alguém lê por prazer e fica envolvido pelos conteúdos que os textos oferecem, desenvolve uma motivação que desperta o desejo de manter com persistência a atividade. O triângulo desenhado no círculo representa o processo de leitura, com a compreensão inscrita nos segmentos de reta, a qual depende de elementos inscritos nos círculos identificados como reconhecimento de palavras, fluência e vocabulário, cada um dos quais interage com os restantes, o que é representado pela intersecção dos três círculos. As setas pretendem referir a influência recíproca entre os fatores externos e o processo de leitura, já que quanto mais efetivos forem a motivação, o envolvimento e o prazer de ler, melhor decorrerá o desenvolvimento do processo da leitura e quanto mais desenvolvido for esse processo maior será a motivação, o envolvimento e o prazer de ler.

FIGURA 1 – ARTICULAÇÃO DE FATORES NA FORMAÇÃO DE LEITORES



Fonte: The University of North Carolina (adaptação).

### 3.1. Envolvimento/motivação/prazer de Ler

Deve-se sobretudo a Guthrie & Wigfield (1997) e ao trabalho do *National Reading Research Center* (EUA) a perspectiva científica que representou uma reconceptualização da leitura centrando-a na análise do envolvimento (*engagement*) e na motivação, associados ao prazer de ler.

Consideram estes e outros autores (Schallert & Reed, 1997) que em certas circunstâncias a relação que se estabelece entre o leitor e o texto proporciona experiências de imaginação fervilhante e emoções fortes que suscitam uma compreensão profunda. É o que acontece quando uma criança (ou um adulto) mergulha de tal forma na leitura que toma partido, se alegra ou sofre com o que afeta as personagens, imagina a sequência da narrativa, põe hipóteses que antecipam o desfecho. Muito diferente, porém, é o envolvimento do leitor que lê apenas por obrigação, pois não se estabelece a ligação ao conteúdo do texto. Ao mergulho na leitura é dado o nome de *engagement*, aqui traduzido por envolvimento.

O envolvimento profundo é geralmente solitário, silencioso e privado. No entanto, não se pode considerar isento de interação, pois resulta de uma rendição do leitor ao autor que oferece ideias e factos capazes de lhe desencadear reações cognitivas e emocionais. O envolvimento na leitura, em muitos casos, decorre da influência de terceiros, que aconselham, sugerem ou revelam entusiasmo.

Embora envolvimento e interesse pertençam à mesma área semântica, não se sobrepõem. O interesse pode ser individual ou situacional (Krapp, Hidi & Renniger, 1992). Por interesse individual entende-se uma predisposição pessoal, que se mantém estável e se associa a aquisição de conhecimentos, a emoções positivas e à atribuição de valor. O interesse situacional, gerado por estímulos externos, tem uma duração limitada no tempo, mas pode em certos casos gerar interesse individual. Quanto ao envolvimento, embora suscitado pelo interesse, consiste num processo psicológico em que a atenção se concentra totalmente na tarefa, a tal ponto que o indivíduo se alheia do espaço e do tempo, se alheia do que o rodeia e até de si próprio. Representa pois um investimento emocional prolongado pela motivação (Csikszentmihaly, 1993).

Os estudos que em décadas anteriores tinham vindo a analisar os efeitos da motivação, ou seja, o que leva os indivíduos a escolher uma atividade, persistir na sua execução usando o esforço necessários para a levar a bom termo, foram tomados como referência para a análise do ato de ler (Wigfield, 1997; Pintrich & Schunk, 1996).

Na verdade, a análise da motivação torna-se fulcral e indispensável no estudo da aprendizagem e das práticas de leitura, pois só recorrendo a este conceito é possível compreender, por exemplo, por que razão há crianças que, embora leiam fluentemente, não leem com regularidade.

A partir dos anos 90 surgiram quatro linhas de investigação que salientaram a necessidade de ter em conta o papel da motivação na leitura (Guthrie, 1996): uma linha de investigação evidenciou o papel de fatores como vontade, esforço, deliberação, consciência e persistência nas estratégias de leitura (Pintrich & Schrauben, 1992); uma segunda linha destacou a importância da quantidade e diversidade de experiências de leitura na formação de leitores. Com base em vários estudos empíricos, a investigação concluiu serem precisamente estas as condições mais determinantes para o pleno domínio da competência de leitura (Cunningham & Stanovich, 1991; Guthrie, 1996);

uma terceira linha de investigação englobou estudos que incidiram sobre os efeitos da motivação no sucesso escolar (Alexander, Jetton & Kulikowich, 1995); uma quarta linha incidiu sobre o efeito das relações interpessoais na motivação para a leitura (Bloome & Green, 1992).

Wigfield (1997) estruturou a análise da motivação para a leitura em torno de três questões que os alunos colocam implicitamente a si próprios. A primeira relaciona-se com a autoconfiança e as expectativas e é formulada nos seguintes termos: *Consigo ser bem sucedido?* Estudos experimentais, realizados no quadro da uma perspectiva sociocognitiva comprovaram que alunos confiantes na sua capacidade para realizar uma determinada tarefa mais facilmente escolhem realizá-la do que os que duvidam de si próprios (Schunk & Zimmerman, 1997). A segunda questão centrou-se na análise do tipo de motivação para a leitura, formulada da seguinte forma: *Quero ser bem sucedido e porquê?* Para dar resposta a esta questão distinguiu motivação *intrínseca* e motivação *extrínseca*. A motivação *intrínseca* pode ser identificada como um impulso para participar na aprendizagem, decorrente dos pensamentos e sentimentos do próprio aluno (Oldfather, 1996). Um indicador de motivação intrínseca é a total concentração na atividade, com alheamento de tudo o resto, experiência descrita por Csikszentmihaly (1993) e designada por *flow*. Quanto à motivação *extrínseca* relaciona-se com benefícios associados à atividade, mas não à atividade em si mesma. No caso da leitura, por exemplo, o benefício pode consistir na obtenção de um bom resultado escolar e não no prazer de ler. Wigfield (1997) baseou-se nesta distinção para concluir ser a motivação intrínseca para a leitura o fator mais decisivo na formação de leitores. A terceira e última questão está associada à escolha de estratégias e à capacidade de autorregulação que é conseguida por cada aluno, incluindo a procura de apoio, se necessário. Foi formulada do seguinte modo: *o que preciso de fazer para alcançar o sucesso?*

Naturalmente o que decorre das três questões surge sempre inter-relacionado. Por exemplo, uma criança que acredita nas suas competências desenvolve melhor as suas motivações intrínsecas, visa objetivos mais ambiciosos, que lhe exigem mais persistência e maior nível de envolvimento.

Outros investigadores têm usado o conceito de interesse para analisar as motivações dos alunos em relação à leitura, distinguindo interesses *individuais ou pessoais*,

decorrentes de motivações mais estáveis, e interesses *situacionais*, que dependem de fatores exteriores, nomeadamente do contexto em que a leitura ocorre ou do tipo de textos (Alexander, 2003). Um estudo realizado nos EUA com turmas do 5.º e 6.º anos permitiu concluir que os textos que interessavam aos alunos eram sempre mais bem compreendidos do que os que não lhes interessavam e que o interesse pelos textos elevava o nível de atenção e estimulava o recurso a estratégias de aprendizagem mais eficazes (Renninger, 1992).

A investigação tem ainda vindo a salientar que entre os fatores mais determinantes de um percurso escolar com sucesso se conta em primeiro lugar a motivação para a leitura, pois tratando-se a leitura de uma competência instrumental, o facto de ser acolhida com gosto predispõe os alunos para aceitarem as diferentes atividades que a exigem e permite criar um ambiente de aprendizagem favorável.

No Reino Unido, organizações como o *National Literacy Trust* e o *Education Standards Research Team* do *Department of Education* têm dedicado muita atenção ao estudo da leitura por prazer, contrariando ideias erradas que descrevem o prazer de ler como uma simples atividade lúdica, e demonstrando tratar-se de uma condição essencial para que os alunos adquiram competência e se tornem leitores. A fim de evitar equívocos, a expressão ler por prazer é definida nos seguintes termos: *Ler por prazer significa que a pessoa o faz de livre vontade, antecipando a satisfação que irá obter no ato de leitura. Significa ainda que no caso de a pessoa o fazer a pedido de outrem, a leitura é continuada por se ter tornado interessante* (Clark & Rumbold, 2006:5)<sup>19</sup>.

A leitura por prazer é descrita como uma atividade criativa (Holden 2004), que permite imaginar outros mundos e vivenciar outros papéis de acordo com expectativas pessoais (Graff, 1991), e não se limita a representar uma forma de escape, pois conduz a uma efetiva ligação ao texto.

Pullman descreve o que transforma a leitura numa atividade agradável: *Consideremos o que acontece quando lemos um livro [...] não equivale a assistir a uma*

---

<sup>19</sup> As autoras deste estudo referem que *ler por prazer* é sinónimo nos Estados Unidos de designações como *leitura autónoma*, *leitura voluntária*, *leitura de tempo livre*, *leitura recreativa* ou *leitura lúdica*.

*conferência, parece-se mais com uma conversa [...] o livro propõe, o leitor interroga, o livro responde, o leitor considera [...] e mantemo-nos ativos no processo. Podemos ler em diagonal ou lentamente; podemos dar atenção a cada palavra ou saltar passagens; respeitar a ordem proposta ou escolher a que nos agrada, olhar para a última página ou decidir que esperamos por ela; podemos pousar o livro e [...] concordar ou discordar.*<sup>20</sup> (Pullman, 2004, citado por Clark & Rumbold, 2006.)

Uma investigação longitudinal desenvolvida no Reino Unido pelo *Institute of Education* (IOE) acompanhou uma coorte de seis mil pessoas nascidas em 1970, registrando a frequência de leitura na infância e comparando os resultados de diferentes grupos com os obtidos em testes de matemática, vocabulário e ortografia, aplicados aos 5, 10 e 16 anos de idade. Esta investigação permitiu obter várias conclusões: os grupos de 10 anos que liam com frequência e os de 16 anos que liam mais de uma vez por semana obtinham de forma consistente melhores resultados nos três testes do que os que não tinham tido hábitos de leitura; a frequência regular de bibliotecas e a leitura frequente de livros e jornais aos 16 anos representava uma vantagem quatro vezes superior à de ser filho de mãe ou de pai licenciado, demonstrando ser a leitura por prazer mais importante para o desenvolvimento cognitivo do que o nível educativo dos pais; os jovens de 16 anos que aos 5 anos tinham ouvido ler em voz alta obtinham resultados três vezes superiores aos que não tinham beneficiado desse tipo de apoio. Os autores do estudo salientaram que os efeitos positivos não se limitavam ao domínio da linguagem oral e escrita e abrangiam igualmente o desempenho em matemática (Sullivan & Brown, 2013).

A partir de análise de casos e histórias de vida, já em 1988, Krashen concluía que quando as crianças leem por prazer e ficam presas aos livros adquirem involuntariamente e sem esforço consciante habilidades, tornam-se leitores efetivos, enriquecem o vocabulário, desenvolvem a capacidade de compreender e utilizar construções gramaticais complexas.

Nas últimas décadas, inquéritos realizados no Reino Unido têm verificado um acréscimo de interesse pela leitura entre as crianças até cerca dos 14 anos, embora na

---

<sup>20</sup> Tradução nossa.



adolescência, se constate uma quebra, sobretudo entre os rapazes. Nos mesmos inquéritos, uma elevada percentagem de crianças e jovens autotransclassifica-se como leitores, referindo como tipos de leitura mais frequentes as mensagens, os sítios eletrónicos e os e-mails, sendo a ficção preferida por dois quintos dos inquiridos (Clark & Poulton, 2011). Tal como se verifica em estudos internacionais, a percentagem de raparigas que gosta de ler (58%) é superior à dos rapazes (43%). Quanto às condições que promovem a leitura, destaca-se o acesso a grande variedade de títulos, à liberdade de escolha e à existência de livros em casa (Clark & Douglas, 2011).

Um inquérito realizado no quadro do projeto *Reading Connects*, lançado pelo *National Reading Trust* (Clark & Foster, 2005), entre alunos de escolas do Reino Unido, concluiu que mais de metade das crianças e jovens declarou ler habitualmente fora das aulas, e-mails, ficção, banda desenhada e revistas. Os temas de ficção preferidos dividiram-se entre aventura, comédia, histórias de terror e de fantasmas. Só 5% dos alunos não liam ficção. No entanto, conforme consta num relatório de 2004 do *Office for Standards in Education (OFSTED)*<sup>21</sup>, a maior parte das escolas não promove suficientemente a leitura por prazer, nem ajuda os alunos a encontrar os livros suscetíveis de os interessarem (Ofsted, 2004, citado por Clark & Rumbold, 2006). Vários autores consideram que encorajar e respeitar as escolhas das crianças e dos jovens é determinante na formação de leitores (Cremin, 2007; Flowerday & Schraw, 2000; Patall, Cooper & Wynn, 2010), o que implica garantir que as bibliotecas escolares disponham de uma grande diversidade de obras capazes de ir ao encontro das motivações intrínsecas das crianças e que, na planificação de atividades de leitura na sala de aula, os professores envolvam os alunos na escolha do que será lido.

Tal como se referiu, os efeitos da leitura por prazer têm sido muito analisados no Reino Unido. Um estudo, publicado em 2012 pelo *Education Standards Research Team* do *Department of Education* do Reino Unido, confirmou a evidência sobre os benefícios da leitura por prazer, identificados tanto em estudos nacionais (Clark & Poulton, 2011) como nos estudos internacionais PIRLS e PISA. As áreas em que os benefícios da leitura por prazer mais se fazem sentir são determinantes na aprendizagem e na consolidação

---

<sup>21</sup> Departamento do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino.

de competências: melhor desempenho na leitura e na escrita; melhor compreensão dos textos; ampliação do vocabulário; atitudes positivas em relação à leitura; autoconfiança como leitor; prazer de ler ao longo da vida; maior cultura geral; melhor compreensão de outras culturas; participação mais ativa na comunidade; melhor compreensão da natureza humana, verificando-se ainda impacto positivo da leitura por prazer no equilíbrio emocional (Clark & Rumbold, 2006).

O estudo PISA 2009 analisou a relação entre o prazer de ler e o desempenho dos alunos dos diferentes países da OCDE. Em média, os resultados dos alunos que testemunharam gosto pela leitura foram 18% superiores aos dos alunos que referiram não gostar de ler. Este estudo demonstrou ainda que um terço da relação entre o nível socioeconómico das famílias e o desempenho é mediado pelo prazer de ler e pela frequência de leitura (OECD, 2010:91). A análise das preferências de leitura revelou ainda que a leitura frequente de livros de ficção, tanto impressos como *online*, está associada a melhores resultados do que a leitura de outros tipos de textos (banda desenhada, não ficção, revistas e jornais), verificando-se que o desempenho dos leitores de ficção foi em média 36 pontos superior em 36 países e 73 pontos superior em 5 dos países participantes no estudo.

Segundo Schallert & Reed (1997) é possível detetar algumas características intrínsecas dos textos que, no caso de o indivíduo os começar a ler, contribuem para desencadear envolvimento na leitura desde os primeiros parágrafos. Segundo esse critério, os textos podem classificar-se em três gradações: textos que não afastam o leitor; textos que satisfazem a curiosidade e correspondem aos interesses do leitor; textos narrativos que absorvem o leitor a ponto de o impedirem de escapar à história. Os textos que não afastam o leitor permitem uma experiência agradável, graças a conteúdos que não causam estranheza e a linguagem que não oferece dificuldades, características que os tornam compreensíveis e atraentes. A ausência destas características fragiliza a relação entre o leitor e o texto e frequentemente tem como consequência o abandono da leitura. Os textos que satisfazem a curiosidade e correspondem aos interesses do leitor são os que provocam surpresa e incluem novidade e ambiguidade. Naturalmente, a forma como estas características atuam sobre o leitor depende dos interesses pessoais ou situacionais, bem como das suas competências. Mas para que a leitura proposta pela

escola suscite o envolvimento dos alunos é aconselhável que os livros incluam pormenores sedutores, tais como personagens com as quais se possam identificar, palavras que evoquem imagens sugestivas, enredos que surpreendam. Os textos que não permitem ao leitor escapar da história são sobretudo os narrativos, que tanto adultos como crianças em geral preferem aos informativos (Schallert & Reed, 1997). As razões desta preferência prendem-se com o que Rosenblatt (1978) designou por *teoria da resposta do leitor*. Segundo essa teoria, quem lê recria sempre o significado dos textos no quadro da esfera das suas experiências possíveis, associando memórias pessoais a elementos imaginários, o que de alguma forma leva o leitor a assumir o papel de autor.

Na análise do envolvimento que pode ou não ser suscitado pelos textos são ainda referidos fatores como a crença do leitor nas suas próprias capacidades, a possibilidade de escolher livremente o que lê e o grau de dificuldade que atribui ao texto, que tanto pode desencorajar, por parecer demasiado fácil, como por parecer demasiado difícil. E há ainda a considerar a vontade do leitor em se deixar ou não absorver, em estar ou não disposto a despende o esforço necessário para se manter concentrado, ignorando outros estímulos, até sentir o prazer que surge com o envolvimento. Sempre que um leitor se envolve profundamente deixa de sentir o esforço, alheia-se da realidade e de si mesmo e passa a desfrutar o mundo temporário que o livro lhe oferece.

Uma das consequências mais relevantes da leitura de textos que provocam envolvimento e, portanto, o desejo de ler mais, é a opção pela leitura em concorrência com outras atividades recreativas. Um outro benefício é a abertura a novas ideias, a novas realidades, novas formas de interação.

As escolas realmente empenhadas em incentivar a leitura são as que conseguem criar as situações certas para que os alunos desejem e decidam ler (Guthrie & Wigfield, 1997). Os estudos que têm analisado as características dos textos que motivam para a leitura e a induzem de forma consistente alertam para os riscos da imposição e de leituras obrigatórias.

### 3.2. Fluência, elementos prosódicos, vocabulário e compreensão

Rasinski, Reutzel, Chard, Linan-Thompson (2011:287) definem fluência como a característica da leitura que ocorre quando os sistemas cognitivos e linguísticos de um indivíduo estão desenvolvidos a tal ponto que lhe permitem ler com correção, velocidade e prosódia indispensáveis à plena compreensão do que leu. O *National Reading Panel* <sup>22</sup>(2000) indicou três elementos centrais na caracterização da fluência: a precisão, o ritmo e a expressão.

Durante décadas, embora os professores considerassem a fluência como bom indicador do domínio da leitura, não incluíam no trabalho da sala de aula atividades específicas para a desenvolver. E entretanto, os investigadores prestaram muito menos atenção à fluência do que a outras habilidades, como, por exemplo, a decodificação.

Em 1974 LaBerge & Samuels apresentaram uma base teórica para salientar a importância da fluência: a teoria do processamento automático da informação. De acordo com os princípios desta teoria, em cada ato de leitura coexistem dois níveis: um mais superficial, que o leitor competente realiza automaticamente; outro, mais determinante, que leva o leitor a compreender o que leu. Quando os leitores revelam dificuldades na decodificação de palavras, o esforço consome tanta energia cognitiva que não atingem a compreensão. No entanto, verifica-se que, regra geral, os professores tendem a dar pouco tempo aos alunos para desenvolverem o automatismo necessário à aquisição de fluência (Samuels, 1979), pois nunca é possível atingir a fluência desejável sem que os alunos alcancem primeiro a capacidade de leitura automática de palavras (Perfetti, 1985).

A investigação psiconeurológica acrescentou a estas perspetivas o reconhecimento da importância de fatores biológicos, salientando o papel do cérebro na coordenação entre a linguagem e cognição, coordenação essa que não é igual em todos os

---

<sup>22</sup> O *National Reading Panel* foi uma iniciativa lançada em 1997, pelo Congresso dos EUA, com o objetivo de obter uma avaliação abrangente do ensino da leitura nos EUA e, a partir dos resultados da investigação, fundamentar uma estratégia federal com orientações específicas para melhorar a qualidade das escolas. O relatório foi publicado em 2000. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

indivíduos (Breznitz, 2006). De acordo com as investigações nesta área, uma maior lentidão pode ser devida a uma velocidade de coordenação mais reduzida.

Recentemente surgiram várias análises que compararam a eficácia de metodologias de ensino destinadas ao treino da leitura fluente com as metodologias tradicionais (Rasinski, Reutzel, Chard, Linan-Thompson, 2011). As metodologias tradicionais consistiam essencialmente na leitura em voz alta feita pelo professor e pelos alunos, cada um por sua vez. Utilizadas desde os anos 50, nunca foram expressamente recomendadas pela investigação, porque nos estudos que as avaliaram se verificou que aos alunos com menor fluência na leitura era concedido menos tempo, ou seja, menos oportunidades de treino. De entre as atividades de sala de aula que a investigação reconheceu como mais produtivas destacam-se as seguintes: leitura em voz alta pelo professor, seguida de leitura do mesmo texto, em coro, a par e em casa, e de atividades de escrita; leitura em voz alta de um leque variado de livros na sala de aula, um livro diferente em cada dia, realizada pelo professor e pelos alunos individualmente ou a par; treino na aula da leitura de um livro em silêncio, a fim de se prepararem para o lerem em voz alta perante os colegas; leitura de livros apresentados pelo professor seguida de debate; atribuição de 10 a 15 minutos por dia ao treino da fluência, de acordo com uma sucessão de atividades prédefinidas: leitura de um texto em voz alta feita pelo professor, diálogo sobre o efeito da prosódia na compreensão do texto, treino de leitura do mesmo texto feito pelos alunos, a par, assumindo cada um, alternadamente, o papel de leitor e de crítico, leitura do texto em voz alta para toda a turma.

Naturalmente, a fluência na leitura exige prática não só na sala de aula como em tempo livre. Alguns estudos têm demonstrado que a leitura autónoma tem efeitos positivos muito relevantes, tanto na compreensão como na fluência. No entanto, tem havido menos investigação sobre leitura autónoma do que sobre leitura na sala de aula. Uma área de estudos de avaliação incidiu sobre a chamada leitura assistida, que consiste na leitura em voz alta feita por um aluno enquanto ouve a leitura do mesmo texto feita pelo professor, por um tutor, por um colega ou através de uma gravação. Em alternativa, a leitura é feita em voz alta pelo aluno, recebendo apoio e *feed-back* só quando necessário. Verificou-se que os resultados da leitura assistida envolvendo crianças da mesma idade eram melhores quando se dava liberdade às crianças para escolherem os parceiros.

Uma análise de 33 estudos de avaliação de práticas de leitura assistida evidenciou efeitos positivos, desde que se utilizem textos ou livros de nível adequado aos alunos para estimular o progresso e se evite a escolha de textos ou livros desfasados das competências e do interesse dos alunos, pois tornam a leitura frustrante e fastidiosa (Kuhn & Stahl, 2003).

Foram também estudados os efeitos da utilização de tecnologias no estímulo da fluência, nomeadamente gravações de som e videogravações (Rasinski, Reutzel, Chard, Linan-Thompson, 2011), uso de computadores e software para reconhecimento de voz (*The National Reading Panel*, 2000). Estes instrumentos revelam-se úteis, sobretudo porque proporcionam *feed-back* e permitem autoavaliação. As vantagens decorrem ainda do facto de nos textos digitais ser possível destacar visualmente as palavras difíceis, incluir gravações de voz para ajudar a aperfeiçoar a pronúncia dessas palavras, fornecer o significado de forma simples e automática.

No que respeita à prosódia, pode definir-se como uma leitura oral que soa como a fala e torna compreensível o conteúdo do texto. O treino da prosódia é importante, mas pouco frequente nas salas de aula porque os professores tendem a confiar na capacidade dos leitores para detetar as marcas morfológicas, as funções das palavras e a pontuação dos textos (Schreiber, 1991). A verdade, porém, é que se verificou serem necessárias as atividades de segmentação dos textos para ajudar os alunos a identificar unidades de sentido e aplicar essa segmentação na leitura oral, verificando-se que os efeitos positivos são extensivos ao reconhecimento de palavras, à fluência e à compreensão (Rasinski, 2003). A leitura de textos dramáticos tem efeitos igualmente positivos, sobretudo quando envolve ensaios na sala de aula destinados à apresentação de um espetáculo aos colegas ou ao público (Griffith, 2004). Momentos diários de leitura em casa (10 a 15 minutos), feita oralmente e rotativamente pela criança e pelo familiar que o apoia, refletem-se igualmente em progressos significativos na fluência.

A fluência, fator essencial para o domínio da leitura, é uma síntese de habilidades linguísticas e cognitivas que se desenvolvem com tempo e instrução adequada e pode ser avaliada recorrendo à medição da velocidade, associada à precisão, e está profundamente relacionada com a compreensão (Ehri, 2013). Para que as crianças se tornem leitores fluentes é indispensável que leiam textos que não sejam demasiado difíceis, textos que lhes agradem e consigam compreender.

Ler implica extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão do texto (Ribeiro & Viana, 2009). Conhecer os mecanismos que permitem compreender o discurso escrito é uma base segura para determinar quais as metodologias de ensino adequadas para todos os alunos e quais as metodologias adequadas para dar resposta às diferenças individuais. Verificar se quem aprende a ler é capaz de compreender qualquer passo de um texto escrito, tão bem como o compreende quando o ouve, é o critério mais seguro para guiar o ensino da compreensão.

A informação hoje disponível sobre compreensão da leitura resultou de décadas de estudos acerca do comportamento dos bons leitores e permitiu identificar um importante conjunto de características típicas. Os bons leitores assumem sempre uma postura ativa em relação aos textos, formulam implicitamente objetivos para a leitura, antes de ler dão uma vista de olhos ao texto para ficarem com uma noção acerca da estrutura e das partes que podem ser mais relevantes ou mais interessantes. Durante a leitura preveem o que se segue, decidem o que vale a pena ler com cuidado, o que podem ler depressa, o que não vale a pena ler e o que vale a pena reler, constroem significados, reveem e questionam o texto, avaliam constantemente se estão a atingir o que lhes interessa e vão introduzindo ajustamentos no processo.

Os bons leitores conseguem identificar o significado de palavras ou conceitos que desconhecem a partir do contexto, fazem comparações e inferências, integram conhecimentos prévios, analisam, criticam e frequentemente refletem sobre o autor, sobre as suas intenções, as suas convicções, o seu estilo e avaliam a qualidade do texto, tanto do ponto de vista intelectual como emocional. Os bons leitores leem textos diferentes de modo diferente. Por exemplo dão atenção às personagens, às peripécias e aos contextos quando leem narrativas e identificam os elementos nucleares de cada assunto, fazendo sínteses quando leem textos informativos. Estes comportamentos não ocorrem apenas durante o processo de leitura, pois continuam em momentos de pausa e muitas vezes prolongam-se depois de a leitura ter cessado.

A compreensão exige esforço e persistência, mas para os bons leitores é um processo produtivo, sempre associado a sentimentos de satisfação (Duke & Pearson, 2002). Pode portanto considerar-se que a compreensão é o ato de construir significado a partir

do texto escrito em que o leitor tem sempre um papel ativo, pois cria ou ajusta uma representação mental daquilo que leu (Duke & Carlisle, 2011).

Considerando que o leitor atribuiu significado ao que leu baseando-se simultaneamente nas informações contidas no texto e no seu conhecimento prévio, David Rumelhart apresentou em 1980 uma teoria, assente no conceito central que denominou *schema* (esquema cognitivo), para explicar a forma como o conhecimento é representado na mente, como é utilizado e ampliado. Esta teoria defende que o conhecimento sobre objetos, situações, acontecimentos, sequências de acontecimentos, ações e sequências de ações se organiza de acordo com *esquemas* a que a mente recorre, por exemplo para a noção de casa, o ato de comer, de ir assistir a um jogo de futebol, etc. Quanto às experiências a que se acede através da leitura, Rumelhart afirma que são organizadas por analogia de acordo com os mesmos esquemas, constituindo uma espécie de rede mental. Ao evocar qualquer esquema evocam-se por associação os conhecimentos que com ele estão relacionados. E quanto mais se sabe sobre um assunto, mais fácil se torna ampliar a informação a partir da leitura de textos.

Outras abordagens teóricas descrevem a compreensão como resultante da interação complexa entre vários elementos: o leitor (com os seus conhecimentos, perspectivas, intenções, processos, estratégias e habilidades); o texto (linguagem, conteúdo, estrutura, intenção); a atividade (objetivos, modalidades de processamento do texto, resultados); o contexto em que a comunicação ocorre (RAND, 2002).

Entre os fatores relativos ao leitor devem considerar-se as estruturas cognitivas e afetivas que permitem ativar estratégias de leitura, adquiridas graças à experiência e à aprendizagem formal. Dificuldades relativas à compreensão podem, portanto, ser evitadas ou superadas com um ensino explícito de estratégias de leitura (Viana, Ribeiro e outros, 2010).

A compreensão é um processo que pode ser sempre ampliado ao longo da vida através do contacto com textos de diferentes níveis de complexidade. De acordo com o modelo *construção-integração* (Kintch & Rawson, 2013), inclui três dimensões: a construção, na qual o leitor compreende frases e relaciona as ideias contidas nas várias frases; a integração, na qual o leitor usa o seu conhecimento próprio para interpretar as



mensagens do autor do texto e preencher lacunas; a metacognição, em que o leitor verifica e confirma se o que leu faz sentido.

A metacognição é, portanto, essencial ao processo de compreensão de textos. De certo modo, esta operação pode ser descrita como uma atividade em que o cérebro observa a sua própria função cognitiva, avançando na leitura quando o resultado é positivo e suspendendo-a quando verifica que não percebeu o que leu. O recurso à metacognição permite a autorregulação e o uso de estratégias para superar dúvidas ou incompreensões.

Perfetti (1985) considera que no processo de leitura se encontram sempre as seguintes atividades cognitivas: acesso ao significado das palavras do texto, processamento sintático das frases, relação entre as frases de modo a obter coerência, o que implica, por exemplo, inferir a que se referem os pormenores, relacionar várias partes do texto a fim de preencher omissões e atribuir um significado global que permita a aquisição de uma visão esquemática do conteúdo do texto.

A compreensão dos textos varia naturalmente em função do desenvolvimento cognitivo do leitor, do seu domínio da linguagem e dos conhecimentos prévios relativos aos assuntos dos textos. Duque & Calisle (2011) efetuaram uma análise de um vasto conjunto de estudos sobre esta temática e apresentaram uma síntese de conclusões sobre os processos de compreensão de textos nos primeiros anos de vida, antes da escolarização e no início da escolaridade.

Durante os primeiros anos de vida<sup>23</sup> a qualidade das interações linguísticas no ambiente que rodeia as crianças (em família, na creche, nos jardins de infância ou outros) influencia muito o desenvolvimento da linguagem e, em certos casos, pode estimular o interesse e a curiosidade pelas palavras. Por outro lado, a maneira como a criança compreende e usa a linguagem oral influencia o desenvolvimento cognitivo, tornando-se esta etapa de vida muito relevante para a futura compreensão de textos. Elementos reconhecidamente estimulantes do desenvolvimento são os livros existentes em casa, a relação da família com os livros, jornais e outros suportes de textos, o contacto direto da criança com o objeto livro e o facto de ouvir contar ou ouvir ler histórias. Envolver

---

<sup>23</sup> Antes de entrarem para o jardim de infância.

a criança em diálogos relacionados com as histórias e com as ilustrações torna-se mais estimulante do que limitá-la ao papel de ouvinte.

No início da escolaridade, o trabalho na sala de aula tem um impacto decisivo na compreensão do texto escrito e o nível de compreensão que as crianças vão adquirindo depende não só dos métodos e atividades de ensino mas também do tempo dedicado à leitura, do contacto da criança com diferentes tipos de livros e da valorização que o professor atribui à atividade (Wilkinson & Sun, 2011). Nesta etapa, um dos elementos centrais para a compreensão de um texto é a apropriação por parte da criança dos mecanismos de funcionamento da língua, que deve ser estimulada por atividades que o professor realiza expressamente com esse intuito, mas também através da interação linguística com terceiros. A forma como a linguagem é naturalmente utilizada na sala de aula, ao longo dos primeiros anos de escolaridade, torna-se decisiva para a aprendizagem da leitura. Num estudo sobre o número de palavras que as crianças entre os 9 e os 12 anos aprendem, McKeown & Beck concluíram que em média aprenderam 3000 palavras por ano, mas só 300 são explicitamente ensinadas na aula. As restantes decorrem de interações naturais, tanto na aula como em diversos espaços escolares e familiares (McKeown & Beck, 2004). Outros autores concluíram que a amplitude do vocabulário das crianças condiciona em grande medida a iniciação à leitura e a compreensão dos textos, considerando que o ensino do vocabulário deve constituir uma prática pedagógica explícita (McGuinness, Eakin, Curry & Sheehy, 2006).

O domínio de estruturas sintáticas complexas também depende em grande medida dos diálogos com o professor e da leitura de livros na sala de aula ou em tempo livre, ainda que a aquisição de capacidades metalinguísticas nos primeiros anos de escolaridade – como a consciência fonémica ou a consciência sintática – se tornem decisivas para o enriquecimento do vocabulário e para compreensão dos textos (Nagy & Scott, 2000).

O contacto com uma grande variedade de textos desde os primeiros anos de escolaridade torna-se portanto central no domínio da linguagem narrativa e da linguagem informativa. Entre o 3.º e o 4.º anos surgem no currículo escolar áreas de aprendizagem que implicam a aquisição de estratégias específicas para a compreensão de textos informativos. Essas estratégias estimulam o automatismo na leitura, a capacidade de

inferir o significado de palavras compostas através da análise da sua estrutura, a capacidade de inferir significados a partir do contexto e dos conhecimentos pessoais e uma maior agilidade no recurso à decodificação de palavras pouco familiares. A investigação demonstrou que no 4.º ano de escolaridade as crianças já são bastante hábeis na formulação de generalizações, a partir da recolha de informações nos textos, e que ao longo desta fase vão compreendendo cada vez melhor a estrutura dos textos informativos. Neste período de escolaridade as crianças continuam a aprofundar o conhecimento das estruturas narrativas, conseguindo, por exemplo, hierarquizar acontecimentos que influenciam o desfecho ou distinguir ideias principais e secundárias. E quanto melhor entendem a estrutura narrativa dos textos, mais facilmente compreendem o respetivo conteúdo (Clark, 2004).

O trabalho em sala de aula continua pois a ser importante para todas as crianças e verifica-se que, para as que revelam maiores dificuldades, o diálogo, os debates e outras estratégias habitualmente usadas pelos docentes para apoiar a compreensão se tornam particularmente decisivas.

Um fator de impacto no estímulo da compreensão é a existência na sala de aula de livros diversificados e em quantidade, que possam suscitar o interesse e a motivação dos diferentes alunos; e o acesso à Internet e também o acesso a recursos digitais que permitam a leitura na multiplicidade de formatos que o ambiente digital oferece (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2010).

O tempo efetivamente dedicado à leitura, tanto na aula como em tempo livre, torna-se igualmente determinante no progresso da compreensão (Guthrie & Cox, 2001), tal como as oportunidades para associar a leitura à escrita (Allington, 2002). Nesta fase da vida das crianças o interesse e a motivação para a leitura condicionam de forma decisiva os progressos na compreensão. Verificando-se quebras de interesse pelos livros a partir do final do 1.º ciclo, sobretudo entre os rapazes, é atribuído à escola um papel relevante na promoção do gosto pela leitura (Guthrie & Wigfield, 1997).

Michael Pressley (2006) apresentou resultados de uma extensa análise de estudos sobre a eficácia das estratégias de ensino destinadas especificamente a apoiar os alunos na compreensão dos textos. Refere que na década de 70 e no início da década de 80 do século xx cada estudo abordava apenas uma estratégia e que os resultados

permitiram certificar a eficácia das seguintes estratégias: ativação de conhecimentos prévios; questionamento do texto por parte dos alunos; construção de imagens mentais sobre o texto; resumos; análise de componentes da narrativa. Na fase final da década de 80 a investigação passou a debruçar-se sobre os efeitos de estratégias múltiplas tendo-se concluído serem benéficas e facilitadoras da compreensão estratégias combinadas que fomentem a interação entre alunos a pares ou em pequenos grupos.

Muitas e variadas são também as estratégias de metacognição a que o leitor pode recorrer e que lhe podem ser ensinadas. Por exemplo: ler outra vez, formular questões e procurar respostas, resumir o que leu, construir inferências, etc. A metacognição não requer apenas habilidade, requer também vontade de ler (Graves, Juel, Graves & Dewitz, 2011), sendo necessário ter sempre presente que textos que não cativam ou cuja linguagem os torna excessivamente difíceis, em geral, destroem a vontade de ler.

A investigação demonstrou também o efeito positivo de várias outras estratégias, nomeadamente o encorajamento da argumentação por parte dos alunos com apresentação e justificação de opiniões ou ideias próprias, a utilização de vários textos sobre o mesmo assunto para fomentar o estabelecimento de comparações e conexões (Varelas & Pappas, 2006), a análise de aspetos estéticos ou expressivos, encorajando respostas afetivas e espontâneas dos alunos, ou uma abordagem crítica que fomente a identificação de factos, distinguindo-os de ideias, argumentos ou crenças implícitas (Rosenblatt, 1978).

Na década de 90 surgiram estudos sobre estratégias transacionais, assim chamadas por incentivarem transações em contextos flexíveis e colaborativos entre o leitor e o texto, de alunos entre si, entre professor e alunos. Concluiu-se que o recurso à aprendizagem mútua facilita os processos de construção de significado e ajuda a tomar consciência da diversidade de perspetivas (Willingham, 2010). Ainda na mesma década foi questionada a eficácia de toda e qualquer estratégia destinada a facilitar e desenvolver a compreensão, chegando alguns autores a negar a utilidade de fichas, questionários ou resumos, ou a afirmar que as crianças compreendem ou não o que leem independentemente das atividades que lhes são propostas. Houve até quem considerasse prejudicial recorrer às estratégias habitualmente usadas, alegando que desviavam a atenção do texto. As dúvidas não impediram a prossecução dos estudos e vários autores concluíram

haver efeitos positivos nas estratégias que na prática promovem uma ligação mais profunda entre o leitor e o texto, uma construção mais ativa de significado em pleno ato de ler, uma articulação entre os conhecimentos prévios e a experiência do leitor com os conteúdos dos textos.

Vários autores identificaram nos professores um insuficiente domínio das estratégias consideradas úteis para melhorar a compreensão, o que os impede de as usarem com convicção e segurança (Pressley, 2006). Como exemplos, são referidos o uso de diálogo na aula, cuja eficácia depende do controlo exercido pelo professor em relação aos alunos, do grau de participação dos alunos na escolha de temas a debater e dos livros ou textos a utilizar, da aceitação de várias interpretações sobre o mesmo assunto e de o professor considerar ou não que a sua visão deva prevalecer.

Sendo a compreensão dos textos escritos, tanto em suporte impresso como em suporte digital, absolutamente determinante do sucesso escolar, da inserção profissional e da vida pessoal, o processo de formação de leitores deve proporcionar experiências que a assegurem, para que crianças, jovens e adultos procurem voluntariamente a leitura, tanto para adquirirem informação como por puro prazer (Duque & Carlisle, 2011).

### **3.3. A leitura e os recursos digitais**

Embora por todo o mundo se verifique um progressivo acesso às TIC e à Internet, a investigação tem detetado a persistência de clivagens relacionadas com desigualdades nas condições de acesso dos diferentes países<sup>24</sup> e, em cada país, desigualdades relacionadas com o acesso nas casas das famílias, mais ou menos favorecidos, mais ou menos restritivas, servidas por conexões à Internet de diferente qualidade ou possuidoras de computadores, tablets e telemóveis com diferentes potencialidades (Lee, 2008). Entre os fatores responsáveis pelas clivagens na utilização das novas tecnologias encontram-se também as competências dos utilizadores.

---

<sup>24</sup> Esta clivagem é geralmente designada por *digital divide* (Norris, 2001).

Verifica-se que as novas gerações se apropriam rápida e generalizadamente das TIC, acedendo com frequência à Internet e contribuindo para que as respetivas famílias se abram às novas tecnologias (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Ólafsson, 2009).

Contudo, as crianças que utilizam a Internet de forma mais diversificada e criativa, na maioria, têm pais com níveis de escolaridade e de literacia digital mais elevados, que as apoiam, o que de certa forma questiona a dicotomia entre *nativos e imigrantes digitais* proposta por Mark Prensky (Buckingham, 2008). No entanto, nas famílias de meios sociais desfavorecidos a dicotomia proposta por Prensky tem razão de ser (Clark, 2009).

Alguns autores consideram que a Internet está a contribuir para isolar as crianças, afastando-as do convívio familiar, e de grupo, expondo-as a riscos e desviando-as de atividades físicas ao ar livre (Jones, Williams & Fleuriot, 2003). Outros autores, pelo contrário, consideram que as atividades *online* aproximam o que é distante e são um meio privilegiado para ultrapassar as limitações da localização física e capacitam as crianças para a utilização das novas tecnologias, proporcionam novas competências, novas formas de comunicação, abertura intelectual e emocional, autonomia e curiosidade (Tapscott, 1998).

Dois estudos realizados no Reino Unido sobre a utilização da Internet nas escolas distinguiram vários grupos de alunos caracterizados pelo modo como se relacionam com as novas tecnologias, assinalando as diferenças entre rapazes e raparigas. Os rapazes mais propensos a aderir às TIC foram divididos em dois grupos de acordo com o nível de competência e a frequência na utilização da Internet. Quanto às raparigas, foram classificadas em dois grupos, as que aderiram e as que resistem ao uso da tecnologia (Holloway & Valetine, 2004).

Um inquérito nacional, efetuado também no Reino Unido, classificou as crianças e jovens dos 9 aos 19 anos de acordo com a frequência da utilização da Internet e a abrangência no uso. Este inquérito permitiu concluir que os mais velhos e de famílias mais favorecidas utilizam a Internet com mais frequência e facilidade do que os mais novos e de famílias desfavorecidas (Livingstone & Helsper, 2007).

Em 2009 o estudo *EU Kids online* analisou dados recolhidos em vários países europeus concluindo que as competências e o uso da Internet progridem com a idade e que o acesso pode ter como objetivo a pesquisa de informação para trabalhos escolares,

a comunicação para enviar e receber e-mails, o entretenimento, para ouvir música, aceder a jogos, assistir a vídeos, ver programas de televisão, estabelecer contactos através das redes sociais, a criar blogues e a publicar vídeos ou outras criações da sua autoria (Hasebrink, Livingstone, Haddon, Ólafsson, 2009).

A extraordinária evolução das novas tecnologias tem forçado a escola a questionar-se sobre a forma como se deve reestruturar para dar resposta a um mundo em constante mutação (Castells, 2005; Mitra & Crawley, 2014). Tornou-se consensual que a disponibilização de recursos tecnológicos e o acesso à Internet são indispensáveis para assegurar ao sistema educativo a possibilidade de acompanhar a evolução da ciência.

A investigação tem vindo a acompanhar o processo de integração das novas tecnologias na escola, abrindo perspectivas para identificar quais as estratégias de aprendizagem que lhes estão associadas (Coiro, 2003; RAND, 2002). Uma das correntes que mais se afirmou neste domínio, designada como *Novas Literacias*, tem abordado em particular os processos cognitivos suscitados pelo recurso à Internet, na recolha de informações em textos, imagens, vídeos, comentários, tabelas e gráficos incluídos nos sites, na escolha de caminhos sugeridos por hiperligações, na utilização de processador de texto, na utilização de e-mail e de redes sociais (Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2010). Tem ainda estudado as estratégias envolvidas no recurso a motores de busca para localizar informação e um amplo conjunto de temas relativos à formulação de questões, à localização e avaliação de informações, à elaboração e comunicação de respostas e sínteses.

Vários autores consideram que as novas tecnologias contêm em si mesmas potencialidades para uma transformação radical no funcionamento da escola e nos processos de ensino e aprendizagem (Castells & Cardoso, 2005; Mitra, 2005; Mitra & Crawley, 2014; Negroponte, 2014). Mas de uma maneira geral a escola tem resistido a integrar plenamente as novas tecnologias, pois em muitos casos utiliza-as como um recurso adicional aos livros escolares, no quadro do modelo tradicional de ensino transmissivo, em que o professor decide e impõe os modos e ritmos de aprendizagem.

Na verdade, o uso da Internet e o trabalho com computadores, tablets ou outros equipamentos que venham a surgir ampliam de maneira exponencial as fontes de informação, o que só por si tem potencialidades para alterar as dinâmicas da sala de aula e do estudo autónomo.

Em contextos nacionais e internacionais têm surgido projetos em que as novas tecnologias são colocadas no centro de transformações radicais na organização dos processos educativos. Alguns desses projetos, como é o caso dos *Technology Enhanced Learning Environments* (TELES) (Carneiro e outros, 2007), procuram facilitar uma auto-aprendizagem regulada. Outros, como os designados por *Flipped Learning* ou *Flipped Classroom*, propõem um processo de ensino em que os alunos utilizam vídeos fornecidos pela escola e recorrem à Internet para recolher informação ou para realizar atividades, individuais ou em grupo, seguindo-se aulas altamente interativas, destinadas a reexaminar, debater e avaliar os temas previamente estudados (Bishop & Verleger, 2013).

Experiências especialmente inovadoras sobre as potencialidades do uso de computadores na educação têm sido desenvolvidas pelo investigador Sugata Mitra, que as designou *Self Organized Learning* (SOLE). Em 1999 Sugata Mitra realizou na Índia uma intervenção em várias aldeias e zonas habitadas por grupos sociais desfavorecidos, onde disponibilizou computadores com ligação à Internet, encaixando-os em paredes exteriores à maneira das caixas multibanco. Colocou os ecrãs à altura dos olhos de crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos, para dificultar o uso pelos adultos, e deixou uma única informação escrita sobre os aparelhos: podiam ser utilizados livremente por crianças. Nessa época, a maioria das crianças indianas que viviam nas localidades onde a experiência decorreu não sabiam o que era um computador e muito menos o que era a Internet. Durante cinco anos a forma como as crianças exploraram aqueles aparelhos, até então desconhecidos, foi acompanhada e estudada, verificando-se que depressa aprendiam a encontrar jogos, vídeos e informações. Em 2005 a publicação das conclusões da experiência que decorrera em 17 localidades demonstrou que as crianças tinham sido capazes de aprender a utilizar computadores sem a ajuda de qualquer adulto, que interagiam em grupo, por vezes de forma aparentemente caótica e que adquiriam conhecimentos (Mitra, 2005).

Na sequência desta experiência, Mitra decidiu passar ao contexto da escola. Desenvolveu a investigação experimental numa escola inglesa com turmas de alunos do 4.º ano, cujos resultados de aprendizagem eram abaixo da média. Distribuiu um computador ligado à Internet para cada 4 alunos e pediu-lhes que procurassem respostas para perguntas concretas que lhes ia facultando ao longo das sessões. Por exemplo: “Quem



*construiu as pirâmides do Egito e porquê?” “O que são fractais?” “Porque é que o sangue é vermelho?” “Quem foi Gandhi e o que é que ele fez?” “Onde fica o Botswana e o que o torna conhecido?”.*

O trabalho realizava-se em sessões de 90 minutos, pelo menos uma vez por semana, mantendo-se o professor na sala de aula, mas sem interferir. Trinta minutos antes de terminar a sessão, os alunos escreviam uma página sobre o que tinham descoberto. Se o professor desejasse, podia retomar os temas nas aulas seguintes.

Inicialmente as crianças duvidaram da proposta por lhes parecer impossível trabalhar livremente. Mas depois não só aderiram como se organizaram distribuindo tarefas, entremeadas de brincadeiras, e alcançaram resultados superiores aos que habitualmente conseguiam com a aprendizagem tradicional. A experiência foi repetida em quatro situações diferentes ao longo de 3 anos, sempre com bons resultados (Mitra & Crawley, 2011). Crianças de todos os grupos observados foram capazes de utilizar a Internet sem qualquer tipo de supervisão e não só compreenderam assuntos considerados difíceis para a sua idade como adquiriram conhecimentos e demonstraram enorme motivação pela aprendizagem. Além disso não esqueceram o que aprenderam, pois a experiência incluiu a aplicação de testes alguns meses depois de terem realizado o trabalho, verificando-se que muitos tinham aprofundado os temas propostos.

Sugata Mitra veio ainda a experimentar esta metodologia SOLE em outras escolas de Inglaterra e também na Argentina, Austrália, Brasil, Chile, China, Índia, Itália, Uruguai e Estados Unidos da América. O projeto alargou-se a outros níveis etários, passando a chamar-se *School in the Cloud* e prevê que os alunos possam recorrer ao apoio de voluntárias, as *Grannies* (avós), com quem interagem através do *Skype*.

A inovação constante e imprevisível na área digital representa um desafio permanente para a investigação, porque estudos que incidem sobre a realidade de hoje, amanhã podem estar já desatualizados. Na intenção de acompanhar a mudança que surge um pouco por toda a parte, constituiu-se em 2006 o *New Media Consortium* que integra centenas de universidades, centros de investigação, museus e bibliotecas de todo o mundo. O consórcio publica anualmente os *Horizon Reports*, dedicados à educação, do pré-escolar ao ensino secundário e ao ensino superior. Elaborados por um painel

de investigadores da área das tecnologias aplicadas à educação<sup>25</sup>, os relatórios avaliam anualmente as tendências, as tecnologias emergentes e os desafios identificados como capazes de produzir impacto na educação nos 5 anos subsequentes. Em cada ano são inventariados os projetos mais inovadores, seguindo-se exames detalhados e debates (*online*) para se atingir um consenso sobre quais os que devem figurar no relatório anual. A partir das características dos projetos o painel identifica as 6 tendências centrais, as seis tecnologias emergentes com impacto expectável na prática educativa, apontando o horizonte temporal da respetiva difusão (1 a 2 anos; 3 a 5 anos; mais de 5 anos) e o nível de dificuldade expectável na superação dos seis desafios mais significativos (ultrapassável, difícil, muito problemático).

Trata-se portanto de uma metodologia que combina inventariação, análise, previsão e ilustra bem a procura de respostas científicas para o carácter altamente dinâmico das inovações tecnológicas que induzem mudanças na educação.

Vários estudos têm vindo a abordar o uso de recursos digitais por parte de crianças e jovens, tanto nas escolas como em tempo livre, procurando, entre outras análises, identificar efeitos positivos ou negativos na aprendizagem e na leitura (Hasebrink, Livinstone, Haddon & Ólafsson, 2009; OECD, 2011).

Uma análise de 21 estudos centrados nas reações aos recursos digitais de alunos com dificuldades de aprendizagem, patrocinada pelo National Institute of Child Health and Human Development dos EUA em 2000, demonstrou efeitos positivos na motivação desses alunos para a leitura e no despertar do interesse pelos livros.

Relativamente aos efeitos dos recursos digitais no desenvolvimento da leitura, a investigação tem focado especificamente a utilização da Internet (Coiro, 2007; Coiro, J., M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu 2008), os e-books e os livros digitais. Estes últimos são muito utilizados com crianças mais novas (antes de entrarem no jardim de infância, no jardim de infância e nos 1.º e 3.º anos) pois, a par do texto escrito, podem incluir narração oral, animação das ilustrações, vídeos, canções, música, efeitos sonoros, navegação com botões, hiperligações e possibilidades de interação com os leitores. Este tipo de recursos permite que a criança ative a leitura de palavras, frases ou páginas pela ordem

---

<sup>25</sup> No painel dos *Horizon Reports* de 2015 participaram 56 investigadores de 22 países.

que entender, que possa ler e ouvir de novo, associando mais facilmente o texto escrito à leitura oral (Korat e Shamir, 2006), para que possa aperceber-se dos fonemas em sincronia com o surgimento dos grafemas.

No que respeita ao impacto de e-books na motivação para a leitura, uma análise de resultados de estudos, realizada em 2014 para o *National Reading Trust*, concluiu que, apesar da leitura no ecrã ser bem aceite, seria um otimismo excessivo prever que os e-books irão conseguir efeitos mágicos na motivação das crianças e dos jovens mais avessos à leitura. Na verdade, os melhores leitores de livros impressos são também os que mais leem em suporte digital. Para que da promoção da leitura advenham resultados mais amplos, a solução adequada parece ser incentivar a leitura de obras com conteúdos que atraiam os leitores e disponibilizar vários formatos e vários suportes (Picton, 2014).

Diversos autores sublinham, contudo, que a atração exercida pelos recursos digitais fomenta a motivação e o envolvimento com os textos inseridos em recursos multimédia, estimula a aprendizagem, desenvolve capacidades cognitivas e diferentes modos de comunicação: visual, acústica, espacial (Mitra & Crawley, 2014). Num estudo destinado a detetar as estratégias de compreensão usadas por leitores adolescentes quando procuram informação na Internet, verificou-se que são idênticas ou mais complexas do que as estratégias usadas com textos impressos (Coiro, 2007).

Em contraponto, alguns estudos apontam para um carácter dispersivo da leitura em suporte digital e consideram que a consulta da Internet induz uma compreensão dos textos mais superficial, que pode impedir a leitura em profundidade (Carr, 2010). Outros estudos consideram que a leitura digital induz atitudes menos voltadas para uma aprendizagem efetiva (Scholastic, 2010).

Nos últimos anos vários autores realizaram estudos experimentais para comparar os efeitos dos livros digitais e o dos livros impressos na aprendizagem da leitura. Muitos concluíram que, ao colocarem novos desafios, os livros digitais contribuem para uma melhor compreensão do texto escrito (Coiro, 2003), facilitando o processo de construção do significado e ajudando os alunos a superarem as suas dificuldades (Reinking, McKenna, Labbo & Kieffer, 1998). Mas outros autores concluíram que os resultados

relativos à aquisição de vocabulário e à compreensão do enredo eram superiores nos grupos que leem livros impressos (Kozminsky & Asher-Sadon, 2013).

A análise de livros digitais especificamente concebidos para a iniciação à leitura evidenciou que as obras de boa qualidade – especificamente construídas para os objetivos pedagógicos, que evitem elementos distratores e com fundamentação científica –, contribuem para um importante conjunto de aquisições: a literacia emergente (De Jong & Bus, 2002; Korat, 2010), a consciência fonêmica e a decodificação de palavras (Moody, 2010), a ampliação de vocabulário, a fluência e a compreensão (Coiro, 2003; Pearman & Lefever-Davis, 2006).

As razões apontadas para estes efeitos prendem-se com as pistas visuais e auditivas que ajudam as crianças a decodificarem melhor as palavras, com o apoio das ilustrações animadas, que reforçam a compreensão e produzem melhores resultados na memorização e no reconto das histórias (Smeets & Bus, 2014; Zucker, Moody & McKenna, 2009). Estudos que têm comparado o efeito de livros digitais, nas crianças em início da escolarização, com o efeito dos livros impressos demonstraram que os livros digitais estimulam o envolvimento e a motivação pela aprendizagem, pois induzem e reforçam o prazer de ler (Ciampa, 2012).

A investigação relativa ao papel dos recursos digitais na leitura é recente e tem abordado questões tão variadas como as clivagens sociais e geracionais no acesso, as competências requeridas aos utilizadores de várias idades, os efeitos na socialização, o papel de recursos como a Internet, os livros digitais ou os e-books na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, na motivação de leitores e na formação de hábitos de leitura.

Os potenciais benefícios destes recursos para a educação têm gerado modelos pedagógicos inovadores, que demonstram a possibilidade de a escola se reconfigurar para se adaptar a uma nova dinâmica em que a informação surge através de múltiplos canais e abre perspectivas desafiantes à evolução dos sistemas educativos.

## 4. POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA

### 4.1. A intervenção de organismos internacionais e transnacionais

Apesar de há muito se reconhecer que a leitura ocupa um lugar central como competência-chave determinante do desenvolvimento social, económico e político, os sucessivos estudos sociológicos realizados na última década demonstram que as diferenças de literacia entre países e regiões do mundo se mantêm bastante acentuadas, e que nos países onde os níveis de literacia são mais reduzidos persistem desigualdades entre indivíduos e grupos sociais.

A questão da leitura há muito foi assumida pelas organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE, e supranacionais, como a UE, através de vários tipos de iniciativas que divulgam princípios e recomendações, definem padrões de referência e níveis de desempenho, ou apoiam a realização de programas, disponibilizando aconselhamento técnico (Martens & Jakobi, 2010).

Como já foi acima referido, a UNESCO empenhou-se desde a sua fundação na luta contra a iliteracia no mundo, em associação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), procurando contribuir para a universalização da educação básica e para qualidade da aprendizagem. Em 1990 realizou a Conferência Mundial *Education for All* (EFA) em Jomtien, que definiu as linhas mestras para assegurar a educação básica universal e a qualidade da aprendizagem na sala de aula. No ano 2000, numa segunda conferência EFA, realizada em Dakar, foi estabelecido o objetivo de melhorar em 50% os níveis de leitura no mundo até ao ano 2015 (UNESCO, 2000). Entre 2003 e 2012 celebrou-se a *United Nations Literacy Decade*, tendo a UNESCO contribuído para a celebração com o programa *Literacy for Empowerment* (LIFE) (UNESCO, 2006, 2015), que dirigiu aos governos vários tipos de recomendações: empenhamento político consistente, estabelecimento de parcerias estratégicas com meios de comunicação, universidades, autoridades locais, sociedade civil e setor privado.

O programa LIFE reflete a orientação *sociocultural*, então assumida pela UNESCO, pois define um quadro orientador que inclui três tipos de estratégias: 1) focadas

especificamente na competência de leitura; 2) associando à leitura objetivos de desenvolvimento social, como por exemplo melhores condições de saúde, criação de emprego, desenvolvimento rural, etc.; 3) associando à leitura mais poder (*empowerment*) e mais capacidade de desenvolvimento das populações.

A par do programa LIFE, a UNESCO lançou o estudo *Literacy Assessment and Monitoring Program* (LAMP) na intenção de contribuir para uma melhor compreensão das questões da literacia em países com culturas diferentes. Em 2009 realizou uma conferência em Belém do Pará onde foi reafirmada a importância da literacia dos adultos no século XXI e em 2010 publicou o relatório *Reaching the Marginalized* no qual se incluíram recomendações sobre a necessidade de assegurar educação adequada às minorias etnolinguísticas que apresentem problemas de literacia.

A partir da década de 90 do século XX uma outra organização internacional, a OCDE, assumiu a avaliação comparativa da literacia nos adultos de diferentes países, com os estudos já referidos IALS, ALL e PIAAC. E a partir do ano 2000 a influência da OCDE na área da literacia cresceu com a realização trienal do estudo PISA.

A OCDE tem aliás desempenhado um papel relevante nas políticas educativas dos Estados membros desde a década de 60, ao tornar claro e evidente o impacto do desenvolvimento educativo no desenvolvimento económico e no desenvolvimento social, recorrendo ao conceito de capital humano<sup>26</sup> (OECD, 1998). Recentemente desenvolveram-se metodologias de estudo do capital humano que atribuem à literacia o papel de elemento-chave e determinante tanto do capital humano como do capital social (Coulombe & Tremblay, 2004 ; Murray, 2003a 2003b; Murray, Desjardins, Coulombe & Tremblay, 2009).

Até à década de 90 a OCDE intervinha sobre as políticas nacionais mediante exames requeridos pelos países membros, ou em exames temáticos que incluíam comparações internacionais. A partir da década de 90 a OCDE tomou a iniciativa de construir e

---

<sup>26</sup> Definido por analogia com o conceito de capital económico, o capital humano refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências e outras características das pessoas, que contribuem para a produção, sendo considerado um fator importante no crescimento económico e no desenvolvimento social. Nesta aceção, capital humano é equivalente a conhecimento tanto individual como nas organizações ou nos países, sendo a educação considerada um investimento no capital humano.

divulgar um conjunto de indicadores<sup>27</sup>, anualmente publicados nos relatórios *Education at a Glance* (Lemos, 2014:296), que se têm vindo a tornar uma referência para a definição de políticas educativas, com efeitos na convergência entre países.

Como foi acima referido, no ano 2000 a OCDE lançou o estudo PISA que define padrões e níveis de referência para avaliação das literacias de leitura, matemática e científica entre os alunos de 15 anos. Ao permitir a comparação de resultados nos três domínios, a metodologia adotada tornou identificável a posição relativa de cada país no quadro internacional. As análises de resultados e as recomendações apresentadas pelos especialistas que elaboram os estudos PISA têm levado muitos dos países participantes a introduzirem alterações nas políticas educativas, a fim de melhorarem os níveis de desempenho dos seus alunos, em certos casos, recorrendo a estratégias utilizadas nos países mais bem qualificados. Um exemplo das conclusões do PISA relaciona-se com a forte influência exercida pelos ambientes sociais desfavorecidos no insucesso escolar dos alunos, constatando-se que, em muitos casos, a escola reforça essa influência. Na verdade, as desvantagens sociais dificilmente podem ser anuladas pela ação isolada da educação. No entanto, o estudo PISA demonstra que em alguns países a política educativa tem conseguido reduzir o impacto negativo de ambientes sociais carenciados.

O Plano Nacional de Leitura é exemplo de uma política educativa que surgiu na sequência dos resultados dos alunos portugueses nos estudos PISA 2000, 2003 e 2006.

A União Europeia tem vindo a incentivar os governos a adotarem políticas dirigidas à promoção da leitura, tomando como exemplo as que são utilizadas nos países europeus com melhores resultados nas avaliações internacionais (PISA e PIRLS), promovendo um ensino de qualidade com metodologias cientificamente fundamentadas, nomeadamente sobre os aspetos cognitivos e motivacionais da aprendizagem da leitura.

Um relatório da rede Eurydice (2011b) apresenta um conjunto de recomendações relativas aos currículos e às metodologias de ensino da leitura, centradas em quatro questões. A primeira questão refere-se ao nível de definição das orientações curriculares. A partir da análise de documentos orientadores de diferentes países, conclui que não devem ser muito rígidas, pois se o forem impedem os professores de apoiar

---

<sup>27</sup> Estes indicadores são os *International Indicators and Evolution of Educational Systems* (INES)

devidamente as necessidades dos alunos, mas também não devem ser excessivamente gerais, pois nesse caso não definem as competências que todos os alunos devem adquirir. O relatório cita exemplos de países, como a Polónia, onde as linhas curriculares foram aligeiradas para dar mais autonomia aos professores, enquanto outros, como a Dinamarca, a Holanda e a Suécia definiram com mais pormenor os objetivos a atingir em cada etapa do percurso educativo. A segunda questão faz ressaltar a importância da educação pré-escolar na aquisição de pré-requisitos para a leitura. Uma terceira sublinha a importância da aprendizagem sistemática da descodificação na iniciação à leitura e da realização de atividades ao longo de toda a escolaridade, para assegurar que os alunos dominam e utilizam estratégias adequadas à compreensão dos textos. Destaca ainda a necessidade de induzir estratégias de metacognição, valorizando a capacidade de os alunos verificarem se compreenderam ou não o que leram e de adquirirem hábitos de autocorreção. A quarta incide sobre o envolvimento e a motivação na leitura, elementos considerados cruciais na formação de leitores. Uma vez que a prática frequente da leitura melhora a capacidade de ler e a ampliação de experiências reforça a motivação, os currículos devem conter explicitamente indicações sobre o prazer de ler na escola, sugerir a multiplicação nas aulas de momentos de leitura de um variado número de livros, nomeadamente de ficção e informação, rejeitando a leitura forçada de um cânone tradicional de textos literários.

A par de livros, é aconselhado o recurso à leitura em suporte digital na sala de aula, tanto para reforçar o envolvimento decorrente da crescente popularidade dos meios tecnológicos entre crianças e adolescentes como para desenvolver competências na utilização de todos os tipos de textos. Verifica-se, no entanto, que embora muitos currículos o recomendem, a efetiva implementação desta prática tem tardado devido em grande medida a insuficiente formação de professores.

O mesmo estudo da rede Eurydice recomenda ainda programas de apoio à promoção de hábitos de leitura em família, o que implica tomar os pais como agentes, proporcionar-lhes formação para que se disponham a ouvir os filhos a ler e não se limitem a ler em voz alta, pois a investigação demonstra que a conjugação das duas práticas assegura melhores resultados. O relatório destaca a importância de se determinarem quais são os fatores que explicam as dificuldades de leitura e de se encontrarem



estratégias para os alunos que não conseguem ler bem, ou ainda não descobriram o prazer de ler.

Um estudo realizado a partir da análise de 32 sistemas educativos europeus identificou precisamente alguns desses fatores, bem como um conjunto de medidas que revelaram impacto positivo junto de alunos com fraco desempenho em leitura (Motiejunaitė, Noorania & Monseurb, 2014). Entre a comunidade científica é consensual que o ambiente socioeconómico e familiar tem um impacto muito significativo nos resultados escolares, em particular na leitura (Breen & Jonsson, 2005; OCDE, 2010b). A maioria dos alunos com dificuldades na leitura são rapazes, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, com carência de recursos educativos, nomeadamente de livros. No entanto, o peso da influência familiar difere de país para país, verificando-se que a qualidade da educação pode compensar assimetrias, o que, quando acontece, tem sido considerado um indicador de equidade nos sistemas educativos (Dobbins & Martens, 2012).

Entre as características das escolas com efeitos mais positivos na leitura surgem a autonomia na escolha de livros e na contratação de professores (Fuchs & Woessmann, 2007) e como mais negativas a ocorrência frequente de problemas disciplinares. Quanto ao impacto do nível de desenvolvimento económico no desempenho da leitura, as opiniões dividem-se, porque em países igualmente prósperos, os resultados diferem (OCDE, 2010b). Nos percursos escolares verifica-se que a influência mais positiva advém da frequência de educação de infância e entre os fatores com efeitos mais negativos se salientam a repetência e a existência de vias paralelas que acentuam as diferenças socioeconómicas (Marks, Cresswell & Ainley 2006; OCDE, 2010b).

Verificou-se ainda que apenas 7% da variância no desempenho na leitura pode ser atribuída a diferenças entre países. As diferenças entre as escolas têm um peso superior (38%) e dentro das escolas as diferenças são ainda maiores (55%). É no entanto possível identificar estratégias que ao nível dos países atenuam os resultados negativos na leitura. A mais relevante dessas estratégias é a possibilidade de contar com especialistas de leitura nas salas de aula, facto referido por diversos estudos. A intervenção de especialistas de leitura é considerada muito importante mesmo quando o ensino é de qualidade, pois há sempre crianças que precisam de apoio, sobretudo na fase inicial de aprendizagem da leitura (Allington, 2006; Mokhtari, Thoma & Edwards, 2009).

A intervenção imediata de especialistas tem efeitos preventivos, traduz-se na remoção de obstáculos a um percurso escolar bem sucedido e em média representa um acréscimo de 35 pontos nos resultados do PISA, o que equivale ao progresso obtido num ano de escolaridade (Motiejunaitea, Noorania & Monseurb, 2014). No entanto, verificou-se que no estudo que abrangeu 32 países europeus só nove desses países dispunham de especialistas em leitura para apoiar alunos e docentes.

Outros fatores igualmente identificados como relevantes para a aprendizagem da leitura são a disponibilização de testes padronizados para apoiar os professores no despiste de dificuldades dos seus alunos e a presença no currículo de orientações claras sobre as diferentes estratégias que contribuem para a compreensão dos textos. Também nestes domínios se verificaram desigualdades, pois só 11 países recorriam a este tipo de testes e só 13 países formularam nos currículos orientações sobre estratégias de compreensão na leitura.

Tendo em conta as alterações profundas na vida humana decorrentes das novas tecnologias e do acesso à Internet, tal como do papel central que desempenham no desenvolvimento económico e na competitividade internacional, a par das recomendações sobre políticas de leitura, a União Europeia estabeleceu metas e diretrizes para que os governos integrassem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos sistemas educativos.

No ano 2000 a Comissão Europeia adotou a *E-learning Initiative* definida como a utilização das tecnologias multimédia e da Internet para melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e serviços. Um dos objetivos desta iniciativa consistia precisamente na integração das TIC na educação e formação. Sucedeu-se a estratégia *i2010* destinada a proporcionar a inclusão no acesso às TIC, identificando como áreas específicas que exigiam investimento as infraestruturas das escolas que permitissem ligação à Internet a alta velocidade de forma a garantir que os alunos dispusessem de equipamentos e Internet nas salas de aula. A Comissão Europeia procurou também promover a identificação das competências indispensáveis à literacia digital. Em 2010 a *Digital Agenda for Europe* referiu a insuficiente competência em TIC como um dos sete principais obstáculos à implantação das novas tecnologias na escola e recomendou a ampliação das qualificações dos professores.

Todos os países da UE lançaram diversas iniciativas nesse sentido e, numa primeira fase, os governos preocuparam-se sobretudo em equipar as escolas com recursos tecnológicos e assegurar acesso à Internet. No entanto, cedo se percebeu que a simples existência de computadores não era suficiente e urgia criar condições para que os professores ganhassem competências para poderem reformular as práticas pedagógicas de forma a tirar partido das imensas potencialidades das novas tecnologias. Verificou-se que os professores, e os adultos em geral, revelavam certas dificuldades em lidar com a linguagem digital e com os instrumentos tecnológicos que a veiculam, o que não acontecia com as crianças e jovens que, pelo contrário, revelavam uma surpreendente facilidade e apetência, ultrapassando os mais velhos em destreza e velocidade. A este propósito, Mark Prensky estabeleceu a conhecida distinção entre *nativos digitais* e *imigrantes digitais* (2001). Gerou-se então um debate sobre a necessidade de uma permanente atualização das competências associadas ao que se passou a designar por literacia digital ou *multiliteracias* (London Group, 1996), exigida pelo constante e imprevisível progresso das tecnologias digitais.

Apesar do interesse e do esforço, as metas traçadas pela União Europeia para 2010 não foram atingidas e a questão mantém-se na agenda da política europeia. No quadro da estratégia *Europa 2020*<sup>28</sup> incluíram-se de novo recomendações para que se investisse no acesso aos recursos digitais, hoje indispensáveis à aprendizagem ao longo da vida, à realização pessoal, à inclusão social, à empregabilidade.

#### **4.2. Políticas nacionais de leitura – alguns exemplos**

A formulação de princípios apresentada pelo PNL procurou ter em conta algumas orientações assumidas por países que apresentavam resultados positivos no domínio da literacia. Na época eram conhecidos relatórios de estratégias ou projetos de

---

<sup>28</sup> A estratégia Europa 2020 da União Europeia inclui recomendações sobre a *Agenda digital para a Europa*, que visa acelerar a implantação da Internet de alta velocidade.

desenvolvimento da leitura de vários países que se tinham situado na média ou acima da média da OCDE nos estudos internacionais de literacia<sup>29</sup>.

Entre os planos estratégicos analisados pelo Plano Nacional de Leitura, contou-se a *National Literacy Strategy* (NLS) desenvolvido no Reino Unido desde 1997, no quadro de um programa de reformas curriculares, as *National Strategies*, que se prolongou até 2011. Foram igualmente apreciadas as propostas lançadas na Irlanda em 2003 pela *Combat Poverty Agency*, as orientações respeitantes à leitura no sistema educativo finlandês e as reformas curriculares desenvolvidas nos EUA.

A *National Literacy Strategy* (NLS), do Reino Unido, incluiu um tempo para leitura orientada nas práticas escolares, a *Literacy Hour*, fundamentando a decisão em avaliações de experiências realizadas em diferentes regiões do país e em iniciativas, com objetivos análogos, lançadas nos EUA e na Austrália (Cambridge Assessment, 2013). Embora alvo de grande controvérsia, de que a comunicação social foi dando eco, os estudos de avaliação foram demonstrando que a *Literacy Hour* atingia de forma gradual e consistente os resultados pretendidos, melhorando as práticas de leitura e os níveis de literacia. Em 2004 uma avaliação de custo-benefício do projeto apresentou provas de impacto positivo e consistente nos resultados obtidos pelos alunos, incluindo nos rapazes, habitualmente com resultados inferiores aos das raparigas (Machin & McNally, 2005). E, tratando-se de uma competência instrumental, as melhorias na literacia repercutiram-se em outras áreas curriculares, incluindo na matemática. Tendo em conta o montante investido e os resultados obtidos, o estudo considerou a iniciativa como positiva e de baixo custo, atribuindo as razões do sucesso não apenas ao acréscimo de tempo dedicado à leitura e à escrita mas também às alterações nas práticas de ensino, decorrentes das orientações propostas.

Na Irlanda, país que igualmente apresentava resultados acima da média da OCDE nos estudos internacionais, um relatório publicado em 2003 pela *Combat Poverty Agency* salientava o facto de, apesar de no PISA 2000 o país ocupar o 5.º lugar no *ranking*

---

<sup>29</sup> Países que, nas avaliações do PISA, se situaram em níveis superiores à média da OCDE em literacia de leitura e desenvolvem ainda hoje programas e projetos de leitura: no PISA 2000 Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Reino Unido, Suécia, Áustria e Bélgica; no PISA 2003 Finlândia, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda, Suécia, Holanda e Bélgica. No PISA 2006 Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Irlanda, Austrália, Suécia, Bélgica e Suíça.

de literacia de leitura da OCDE, uma larga percentagem de jovens irlandeses (11%) se situava no nível 1 do PISA em literacia de leitura, não demonstrando capacidade para realizar tarefas básicas recorrendo à leitura e à escrita. Para alterar a situação, classificada como *desvantagem educacional presente em contextos sociais desfavorecidos*, foram lançadas formas de intervenção sustentada, incidindo prioritariamente em escolas de comunidades desfavorecidas (Combact Poverty Agency, 2003). Os efeitos desta estratégia, conjugada com outras medidas, vieram a refletir-se nos resultados de fases ulteriores do estudo PISA<sup>30</sup>. A preocupação do governo da Irlanda na manutenção de uma política consistente para promover as competências básicas está bem patente no lançamento em 2011 de uma estratégia nacional para melhorar o desempenho na literacia e numeracia das crianças e jovens, dirigida às escolas e às famílias e que se prolonga até 2020.

Um outro país que suscitou a atenção dos responsáveis pelo PNL foi a Finlândia, que apresenta regularmente resultados muito positivos nos estudos PISA. A explicação tem sido assumidamente atribuída à procura de equidade, orientação presente em todos os níveis do sistema educativo, destinada a reduzir as diferenças entre os vários grupos de alunos, através de práticas para combater o insucesso dos alunos com maiores dificuldades (Halinen, Sinko & Laukkanen, 2005). Como elementos estruturantes desta orientação são apontados: a manutenção de todos os alunos em escolas públicas, gratuitas, sem diferenciação de vias alternativas até aos 16 anos; o apoio imediato às crianças que revelam qualquer tipo de dificuldade<sup>31</sup>; a boa preparação pedagógica e a autonomia dos docentes; o recurso a modalidades de trabalho destinadas a despertar nos mais novos o prazer de ler; a descrição nos currículos do que se considera bom desempenho, mas sem existência de exames nacionais (Sinko, 2012) Uma análise dos resultados obtidos pelos jovens finlandeses nos estudos PISA 2000 e 2003 demonstrou que o interesse pela leitura e o hábito de ler nos tempos livres surge com um peso explicativo superior ao do nível socioeconómico e cultural dos pais (Linnakylä & Välijärvi, 2004).

---

<sup>30</sup> Estratégia nacional da Irlanda para melhorar o desempenho na literacia e numeracia das crianças e jovens – *Literacy and Numeracy for Learning and Life – The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020* – acedido em 2015, 25 de outubro, de [https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit\\_num\\_strategy\\_full.pdf](https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf)

<sup>31</sup> No caso da leitura com a presença de especialistas nas escolas que intervêm ao primeiro sinal de dificuldade revelado por qualquer criança.

Embora com especificidades próprias e ações dirigidas a diferentes públicos, vários planos lançados noutros países para melhorar os níveis de literacia da população revelavam a preocupação comum de alargamento das práticas de leitura nas escolas, dando uma atenção especial aos contextos sociais menos favorecidos.

Nos EUA a crescente preocupação com os resultados do sistema educativo, considerados pouco competitivos no plano internacional, esteve na origem de uma reforma de ensino, lançada em 2002 pelo governo federal sob a designação *No Child Left Behind* (NCLB), com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Os diferentes Estados, até então responsáveis diretos pela educação escolar, foram convidados a aderir aos princípios da reforma que implicava um modelo de intervenção comum e uma atenção especial aos grupos de alunos que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem. Os Estados receberam financiamento federal comprometendo-se a assegurar que até ao ano letivo 2013-14 todos os alunos atingiriam um alto nível de desempenho (*proficiency standards*) em metas de leitura e matemática definidas pelo próprio Estado, mas cuja avaliação seria realizada mediante testes padronizados (*assessment*), nos 3.º e 8.º anos de escolaridade e também no ensino secundário. Esta política pode considerar-se representativa da corrente classificada como *aprendizagem por recondicionamento* (Alexander & Fox, 2010:55), cujas propostas visam dar resposta à exigência de prestação de contas (*accountability*) por parte do sistema educativo.

Uma análise comparativa de 50 estudos de avaliação que incidiram sobre o impacto da reforma educativa em diferentes Estados constatou que, embora o intuito central fosse melhorar a aprendizagem e o ensino, as orientações definidas raramente incidiam no trabalho da sala de aula e que os estudos de avaliação tendiam a focar os *inputs* e os *outputs*, mas não exploravam devidamente o trabalho efetivamente realizado pelas escolas (Valencia & Wixson, 2000). Mesmo no caso de estudos que procuraram captar o que se passava no interior das escolas, as análises incidiram sobretudo na preparação dos professores, na organização da escola ou no tempo dedicado às atividades, não apreciando os efeitos das políticas nas práticas das salas de aula.

Um outro balanço de estudos de avaliação, que apreciaram os efeitos da aplicação de testes com níveis de exigência elevados, aponta as seguintes conclusões: o currículo escolar passou a dar uma ênfase excessiva às competências avaliadas pelos

testes, com prejuízo de outras aprendizagens (Wright & Choi, 2000), os docentes dedicaram muito tempo à preparação dos alunos para a realização dos testes, e os alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais, ao contrário do que a reforma pretendia, foram de alguma forma marginalizados (Diamond & Spillane, 2004).

Um estudo, que apreciou os resultados de testes aplicados ao longo de um período de 12 anos, verificou que os resultados aparentavam progresso enquanto o formato dos testes se manteve, mas logo que se alterou os resultados tenderam a baixar, para voltarem a subir depois de dois anos de utilização de um mesmo formato (Linn, 2000). Estas conclusões parecem demonstrar que políticas centradas sobretudo em metas e avaliações tendem a induzir um ensino diretamente orientado para obter resultados em testes, em detrimento de uma aprendizagem mais genuína e abrangente (Linn, 2000). Verificou-se ainda que os docentes tenderam a rejeitar ou manifestar ceticismo quanto a potenciais benefícios para o progresso das crianças de um modelo centrado em metas e avaliações (Hoffman, Assaf & Paris, 2001) e que, pelo contrário, uma intervenção na área do ensino da leitura, que fomentou o trabalho colaborativo para estimular a oralidade e o desenvolvimento da escrita, lançada no Estado da Carolina do Norte e Kentucky, levou a um efetivo envolvimento dos professores na procura de práticas adequadas às novas propostas (Mc Donnell, 2004).

Entre os aspetos salientados pelos estudos de avaliação de reformas conta-se precisamente a descrição das atitudes dos docentes perante as propostas de mudança, pois sendo os professores simultaneamente alvos e agentes de mudança, é importante considerar a sua adesão e acima de tudo o modo como põem ou não em prática as novas orientações. Para além de verificarem o efeito das políticas no desempenho dos alunos, as avaliações de reformas devem necessariamente identificar quais as alterações efetivamente introduzidas na prática docente.

Num estudo que incidiu sobre várias reformas no ensino da leitura, lançadas no Estado da Califórnia, entre 1983 e 1999, Coburn constatou que apenas um reduzido número de respostas dos docentes se podia classificar como *acomodação*, ou seja, uma reestruturação efetiva das práticas de ensino. As restantes distribuíam-se entre *rejeição* linear (27%) e *assimilação* (49%), ou seja, alteração superficial de práticas propostas aproximando-as das metodologias já anteriormente utilizadas (Coburn, 2004).

Os resultados desta investigação levam a concluir que mesmo os docentes que apoiam as reformas tendem a não transferir as novas propostas para a prática letiva, pois interpretam-nas à luz do seu conhecimento e das suas convicções prévias.

O balanço das respostas dos docentes às novas propostas políticas demonstrou que resultavam da interação entre fatores individuais (conhecimentos, convicções e atitudes), fatores sociais e organizacionais e fatores decorrentes das próprias políticas (Valencia & Wixson, 2011). Analisando o peso dos fatores individuais, verificou-se que a reação dos docentes decorre do grau de congruência entre as novas orientações políticas e as suas práticas anteriores (Coburn, 2004). Naturalmente, quanto maior o nível de congruência maior a probabilidade de os docentes incorporarem as novas abordagens na prática letiva. O modo como os docentes assumem a sua identidade profissional é outro fator que pesa na adesão. Por exemplo, orientações curriculares muito estruturadas e prescritivas tendem a não ser respeitadas quando os professores se veem a si próprios como promotores de autonomia e criatividade (Achinstein & Ogawa, 2006).

No que respeita aos fatores sociais e organizacionais, a investigação demonstra que o relacionamento entre docentes, tanto nas escolas como noutros contextos relacionais, influencia em grande medida as decisões sobre a implementação de novas estratégias do ensino da leitura. Em primeiro lugar no modo como as orientações políticas são conhecidas e interpretadas. As direções das escolas têm um papel relevante na forma como as orientações políticas são introduzidas, podendo influenciar as práticas letivas, por exemplo quando estimulam os docentes a dedicarem mais ou menos tempo ao treino dos alunos para a realização de testes de avaliação. As estruturas de coordenação pedagógica exercem igualmente influência em função do apoio que disponibilizam para que os professores se apropriem de novas metodologias de trabalho letivo (Ogawa, Sandholtz & Scribner, 2004) ou das expectativas em relação aos resultados dos alunos nos testes de avaliação (Booher-Jennings, 2005).

Verifica-se ainda que o grau de ambiguidade em que as orientações são formuladas têm um efeito determinante no modo como novas ideias se transferem ou não para a prática letiva (Mc Donnell, 2004). Na ausência de indicações claras, os docentes não aderem aos objetivos das mudanças políticas, porque não os compreendem ou porque não identificam quais as práticas a adotar. Por outro lado, quando coexistem orientações



diversas, que propõem políticas de leitura divergentes, os professores tendem a escolher as que melhor se coadunam com a sua prática habitual e a ignorar as que entram em contradição com as suas convicções (Kersten, 2006). Neste domínio, há que ter em atenção o modo como a leitura atualmente se pratica e desenvolve, pois não se circunscreve aos limites da escrita tradicional. A Internet e outras tecnologias inovadoras, a natureza dos textos, que hoje incluem hipertextos, formas de interação dinâmica, jogos educativos (*gamification*), páginas web, muito diferentes dos tradicionais formatos lineares, alteraram o ensino e a prática da leitura, tanto na escola como em tempo livre.

Em síntese, concluiu-se que, embora as políticas de leitura tenham impacto nas práticas letivas, os efeitos podem ser superficiais, sobretudo quando as indicações são ambíguas ou distantes das metodologias habituais dos docentes, quando os docentes não têm oportunidades de formação, quando criam metodologias híbridas, ou quando resistem às novas orientações políticas (Coburn, Pearson & Woulfin, 2011).

Ainda nos EUA, um relatório sobre políticas de leitura da *Education Commission for the States*<sup>32</sup> analisa resultados de investigação sobre dificuldades na leitura, que apontam a persistência do problema ao longo de todo o percurso escolar, quando as crianças no 3.º ano de escolaridade ainda não leem com fluência. Afirma o relatório que apesar de ser possível resolver o problema recorrendo a práticas com efeitos comprovados, estas práticas não se encontram devidamente implantadas, continuando os professores a utilizar estratégias inadequadas, como planos de remediação ou retenções. Como exemplos de práticas que melhor resultam são enumeradas as seguintes: a iniciação à leitura com o método fónico; o contacto dos alunos com grande diversidade de livros que lhes agradem, a leitura em voz alta na sala de aula e a realização de atividades centradas em livros infantis ou juvenis; a difusão de estratégias variadas para que cada professor possa selecionar a que melhor se adequa aos seus alunos e à sua maneira de ensinar. A par destas recomendações destaca ainda as vantagens de turmas com reduzido número de alunos, professores devidamente preparados e especialistas de leitura para prestarem apoio quando necessário. Considera que o desempenho na leitura deve

---

<sup>32</sup> A *Education Commission for the States* é um organismo dos EUA, criado pelos Estados, para acompanhar e analisar tendências políticas, divulgar resultados de investigação, proporcionar aconselhamento independente e intercâmbio de experiências entre os responsáveis políticos.

ser assumido como prioridade máxima da atividade escolar, o que implica consagrar-lhe todo o tempo que for necessário, sendo importante envolver também as famílias para que as crianças se tornem leitoras.

#### **4.3. Políticas de leitura dirigidas ao contexto da família**

A investigação tem demonstrado que a família influencia a forma como as crianças encaram os livros, aprendem a ler, desenvolvem as suas habilidades na apropriação da escrita e adquirem hábitos de leitura. Verifica-se que ao entrarem para a escola as crianças de ambientes socioeconómicos desfavorecidos revelam um nível de linguagem e de literacia emergente inferior às que pertencem a grupos mais favorecidos (Hart & Risley, 2003).

O conceito de literacia emergente engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para essa aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar como em contextos educativos, creches, jardins de infância. Os fatores que contribuem para desenvolver a literacia emergente são o contacto com textos e livros em ambiente familiar, a linguagem oral na família, a audição de histórias, conversas, etc. e as primeiras tentativas que as crianças fazem para escrever (Mata, 2006, 2012).

Alguns autores<sup>33</sup> chamam a atenção para o papel ativo que a família pode desempenhar na literacia emergente, criando oportunidades para contactos com materiais escritos, reconhecendo e valorizando os progressos das crianças, cultivando interações positivas que as estimulem e orientem, funcionando como modelos que praticam a leitura e a escrita (Nutebrown, Hannon & Mogan, 2005). Outros autores (Roskos & Twardosz, 2004) procuraram identificar as especificidades dos ambientes familiares e caracterizaram-nos de acordo com três critérios: os *recursos físicos* de que cada família

---

<sup>33</sup> Estes autores designaram as vias de literacia emergente e o papel que a família pode assumir nesse campo por *ORIM – oportunidades, reconhecimento, interações, modelos*.

dispõe e que incluem o espaço (conforto, iluminação, etc.), o tempo (disponibilidade, regularidade, etc.), os recursos materiais (quantidade e variedade de livros e outros bens); os *recursos sociais*, ou seja, as pessoas presentes habitualmente que se interessam pelas crianças, a quantidade das interações que estabelecem e o modo como valorizam a leitura; os *recursos simbólicos*, por exemplo a valorização da leitura de histórias ou a forma como a escrita e a leitura é utilizada no dia a dia. A combinação destes três fatores determina as diferentes formas de literacia familiar que influenciam a literacia emergente das crianças (Mata, 2012).

Ao longo do ensino básico as diferenças entre crianças de ambientes mais ou menos favorecidos tendem a acentuar-se, mas podem ser atenuados se a escola proporcionar encontros frequentes com livros de histórias (Alexander, Entwisle & Olsen, 2007). A quantidade de livros existentes no jardim de infância e nas escolas permite experiências de leitura regulares que são determinantes para que as crianças em desvantagem ultrapassem as suas dificuldades.

Uma das abordagens mais focadas pela investigação centra-se na leitura de histórias em voz alta ou a par na infância e a influência dessa prática na literacia emergente e nas competências de leitura (Sénéchal, 2006; Mata, 2006). Os efeitos da leitura de livros em família antes de a criança atingir os dois anos de idade põem em movimento uma espiral crescente que promove o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário, determina a compreensão das histórias e desperta o prazer de as ouvir (Fletcher & Reese, 2005).

Com as crianças mais velhas, a leitura de livros em família tem efeitos positivos na capacidade de ler (Stanovich, 2000) e como os leitores mais hábeis são aqueles que leem com maior frequência, os efeitos refletem-se na identificação de palavras, no enriquecimento do vocabulário e na compreensão dos textos.

As famílias que estabelecem a ponte entre a vida quotidiana e os livros, lendo histórias em voz alta contribuem para que as crianças venham a ler melhor porque lhes permitem desde cedo compreender os objetivos e as funções dos textos escritos (Bus, 2003).

A fim de comparar os efeitos da leitura de histórias em voz alta e da interação oral em família no enriquecimento do vocabulário e na compreensão dos textos

efetuaram-se vários estudos. Concluiu-se, por exemplo, que as crianças aprendem mais palavras ouvindo ler histórias porque as narrativas escritas contêm três vezes mais palavras pouco frequentes do que as conversas em família (Hayes e Ahrens, 1988). Além disso, os adultos que leem livros tendem a fazer perguntas sobre as ilustrações, as palavras difíceis, os acontecimentos do enredo e a dar resposta às perguntas que fazem ou às que as crianças formulam (Mol, Bus & De Jong, 2009). O conteúdo dos livros também aumenta os conhecimentos sobre os mais diversos assuntos, o que é importantíssimo para a compreensão da leitura.

A partir do momento em que as crianças aprendem a ler, a leitura a par continua a ter efeitos benéficos porque os adultos facilitam a descodificação de palavras e o entendimento de peripécias ou situações para as quais as crianças não disponham de conhecimentos prévios. Quando as crianças já têm capacidade para ler autonomamente, precisam de conhecimento prévio e de dominar um léxico mental que abranja a maioria das palavras do texto para o compreender e para inferir o significado dos vocábulos desconhecidos a partir do contexto – entre 95% a 98% das palavras (Alçada & Magalhães, 1988:40; Hu & Nation, 2000; Laufer, 1989; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011). Quando as crianças não compreendem os textos tornam-se renitentes à leitura e verifica-se que o seu desenvolvimento estagna. Alguns autores atribuem o decréscimo do gosto pela leitura, que em muitos casos se verifica a partir do 4.º ano de escolaridade, ao facto de a escola obrigar a ler textos informativos sobre temas curriculares para os quais as crianças não possuem conhecimentos prévios nem competência linguística (Vellutino, Scanlon & Zhang, 2007).

Vários tipos de estudos e projetos têm procurado capacitar os pais para a leitura partilhada de histórias tomando consciência do papel que podem desempenhar junto dos filhos como agentes fundamentais na criação e manutenção de rotinas e de sentimentos positivos em relação à leitura (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2002). O desenvolvimento destes programas de educação parental para a leitura incluem geralmente informações sobre a adequação dos livros à idade das crianças e a natureza das atividades que se podem realizar. Um dos aspetos salientados na formação é a qualidade efetiva das interações durante a leitura, essencial para envolver e motivar as crianças proporcionando-lhes momentos felizes ligados aos livros.

Nas últimas décadas desenvolveram-se um pouco por todo o mundo programas e projetos especificamente destinados a promover a literacia familiar, muitos dos quais elegeram como público-alvo grupos socioeconómicos desfavorecidos. Esses programas ou projetos podem ser de âmbito nacional, regional ou local, de iniciativa pública, de iniciativa privada lucrativa ou não lucrativa. As modalidades de organização podem ser feitas a partir do setor de educação (jardins de infância ou escolas), do setor da cultura (bibliotecas públicas), do setor da saúde (centros de saúde, hospitais pediátricos, serviços de pediatria), do setor da segurança social, de associações ou fundações não lucrativas ou de empresas lucrativas, em geral com a participação de editoras. As atividades podem ser dinamizadas por profissionais e por voluntários (Neves, Lima & Borges, 2007).

A título de exemplo, cita-se em França o projeto *Agir contre L'illettrisme – L'école se mobilize*, lançado em 2013 pelo Ministério da Educação, com âmbito nacional e com o objetivo de incentivar as escolas a apoiarem as famílias no aprofundamento das suas competências de literacia para se sentirem mais seguras e confiantes no acompanhamento dos filhos e nas atividades de leitura domiciliária em voz alta ou a par. No Reino Unido, o programa *Engaging Parents to Raise Achievement* (EPRA), lançado em 2007 para apoiar as escolas a encorajarem as famílias a adotarem estratégias de efeitos comprovados. Alguns projetos foram concebidos para estimular a atuação dos pais de crianças até aos 3 anos. Na América do Norte o projeto *1,2,3 – read with me*, iniciativa das bibliotecas públicas do Canadá e dos Estados Unidos da América, inclui a oferta de panfletos informativos sobre leitura e um livro a cada família envolvida. No Reino Unido o projeto *Bookstart* realiza atividades lúdicas e formativas nas bibliotecas públicas destinadas a pais com filhos que ainda não têm idade para frequentar o jardim de infância a quem são oferecidos livros. O projeto foi estruturado de modo a abranger vários grupos etários e famílias com especificidades: o *Bookstart for babies*, para crianças dos 0 aos 18 meses, o *Bookstart +* para crianças dos 18 aos 36 meses, o *My Treasure Chest*, para crianças de 3 e 4 anos, o *Book Touch* para crianças cegas ou com visão parcial e o *Bilingual Babies Pack*, para crianças bilingues.

A iniciativa e toda a gestão do projeto *Bookstart* é da responsabilidade do *Booktrust*, organização não lucrativa que conta com apoio financeiro do Estado e de mecenato. O reconhecimento do valor do projeto levou organizações de nove países da

Europa, de seis países da Ásia, de seis países da América e ainda a Austrália e a Nova Zelândia a estabelecerem parcerias e a desenvolverem projetos análogos. Em Portugal o projeto foi lançado pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) em parceria com o grupo Leya e recebeu o nome de *Crescer a ler*<sup>34</sup>.

O *Boooktrust* promove muitos outros projetos que têm como público-alvo famílias com crianças que frequentam a educação pré-escolar, o ensino básico e o secundário, estabelecendo a ligação através das bibliotecas públicas e das escolas.

A partir dos centros de saúde e dos serviços de pediatria também foram criadas dinâmicas para promover a literacia familiar. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a ONG *Reach Out and Read* criou uma rede de médicos e de enfermeiros que nas consultas de rotina aconselham os pais a ler com os filhos e em muitos casos oferecem-lhes materiais de apoio e livros adequados ao nível etário das crianças. Contam com o apoio de patrocinadores, entre os quais editoras, que fazem edições de livros a baixo custo para serem oferecidos nas consultas. Atualmente o programa desta ONG já funciona em todos os Estados dos EUA e estabeleceu parcerias com outros países, nomeadamente com Portugal onde o Plano Nacional de Leitura lançou o programa *LeR+ da saúde*. Em Itália o programa análogo tem o nome *Nati per Leggere*.

Alguns projetos dirigidos a famílias têm sido lançados por fundações, como, por exemplo, a *Alan Duff Charitable Foundation*, que na Austrália e na Nova Zelândia enriquecem as bibliotecas escolares com livros para leitura domiciliária, através de um projeto denominado *Books in Homes*.

Na Holanda a fundação *Stichking Lezen*, financiada pelo governo, desenvolve um projeto especificamente pensado para famílias de imigrantes para que pais e filhos dos 0 aos 6 anos possam desenvolver o gosto pelos livros e praticar a leitura em língua neerlandesa.

Nos EUA associações de bibliotecários, como a *Association for Library Service to Children*, em colaboração com associações de pais, editoras, órgãos de comunicação, promovem vários projetos, como, por exemplo, o *Drop Everything And Read* (DEAR),

---

<sup>34</sup> Vd. <http://cresceraler.apei.pt/>

que se destina a incentivar as famílias para que integrem no quotidiano momentos de leitura diários com as crianças. Em Espanha a Fundação Germán Sanchez Ruiperez tem o projeto *Leemos juntos*, que consiste no empréstimo domiciliário de um lote de livros de vários géneros, adequados a crianças de diferentes níveis etários.

Entre os projetos que recorrem a uma pequena equipa de profissionais e a grupos de voluntários no terreno destacam-se, por exemplo, nos Estados Unidos o *Reading is Fundamental* (RIF) e o *Rolling Readers*, em França o *Lire et faire Lire*, que promovem a leitura a par em escolas, bibliotecas e em família, com o apoio de voluntários.





## 5. A LEITURA EM PORTUGAL

### 5.1. Alfabetização e escolarização

Nos nossos dias considera-se essencial que os Estados proporcionem uma educação básica e que o acesso à leitura e à escrita sejam assegurados como um direito dos cidadãos. O acesso à leitura e ao livro está diretamente dependente da frequência da escola. É na escola que se aprende a ler, é a escola que abre a todos a possibilidade de contacto com os livros e outros recursos de informação.

No entanto, no início do século XXI são ainda notórias as fracas competências de leitura dos portugueses, explicáveis pelas graves lacunas da escolarização.

Em Portugal o direito da escolarização universal tardou a ser reconhecido e o acesso à escola por parte de todos os grupos sociais avançou com grande lentidão, o que explica uma anacrónica persistência de elevadas taxas de analfabetismo<sup>35</sup>.

Vários estudos têm apresentado estimativas sobre o grau de alfabetização da Europa nos séculos XIX e XX, realizadas com base em censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados e assentos matrimoniais. Um exemplo destas estimativas, citado por Candeias (2005), foi apresentado por Harvey Graff em 1991 (quadro 1).

---

<sup>35</sup> A taxa de analfabetismo é definida tendo como referência a idade a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema educativo deve saber ler e escrever. Considera-se essa idade correspondente aos 10 anos, equivalente à conclusão do ensino básico (INE, 2006).

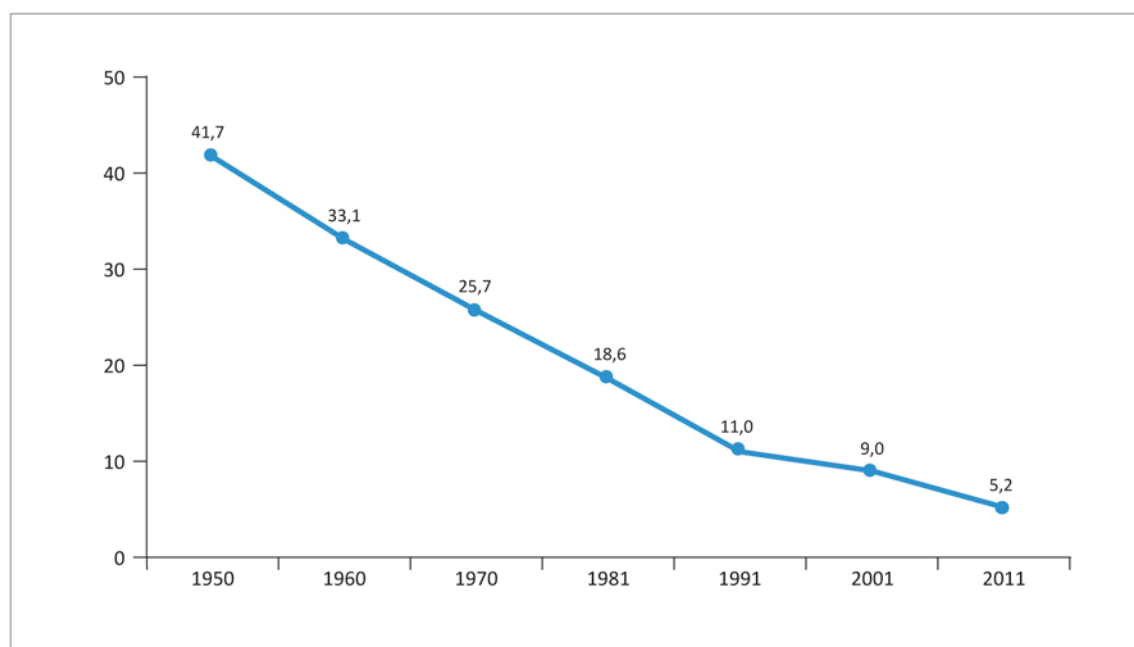
**QUADRO 1 – CÁLCULO DE ALFABETIZAÇÃO NA EUROPA ENTRE 1850 E 1950 A PARTIR DE CENSOS, TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DE RECRUTAS E CONDENADOS E ASSENTOS MATRIMONIAIS**

	1850	1900	1950
Países Nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça	95%	aprox. 98%	aprox. 98%
Inglaterra e País de Gales	70%	aprox. 88%	aprox. 98%
França, Bélgica e Irlanda	55%	80%	aprox. 98%
Áustria e Hungria	35%	70%	aprox. 98%
Espanha, Itália e Polónia	25%	aprox. 40%	aprox. 80%
Rússia, Balcãs e Portugal	aprox. 15%	aprox. 25%	URSS: aprox. 90%; Bulgária e Roménia: 80%; Grécia e Jugoslávia: aprox. 75% Portugal: aprox. 55%

Fonte: Johansson, cit. por Graff (1991), p. 375.

Com base em informação disponibilizada nos censos da população é possível verificar que, em Portugal, na última década do século xx, a taxa de analfabetismo, embora em regressão, se mantinha ainda muito superior à que os países do Norte da Europa apresentavam no final do século xix (figura 2).

**FIGURA 2 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA, 1950-2011**



Fonte: INE, Censos da população de 1950, 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011 (Mata, 2014).

A análise das taxas de analfabetismo por grupo etário (quadro 2) permite verificar que na década de 70 o analfabetismo praticamente desaparecera entre a população em idade escolar. No entanto, entre a população adulta manteve-se de forma persistente até aos nossos dias.

**QUADRO 2 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE ANALFABETISMO, POR GRUPOS ETÁRIOS (1970-2011)**

	10-14 ANOS	15-24 ANOS	25-34 ANOS	35-44 ANOS	45-54 ANOS	55-64 ANOS	65 OU MAIS ANOS
1970	1,1	3,5	14,3	28,4	37,8	50,7	57,6
1981	1,7	2,1	3,0	12,7	27,5	38,1	53,6
1991	0,6	0,8	1,3	2,0	9,8	23,7	38,9
2001	1,1	1,1	1,7	2,2	2,9	12,6	33,9
2011	0,4	0,6	0,9	1,4	1,9	2,6	19,5

Fonte: INE, Censos da população de 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011, Mata (2014). As publicações dos Censos da População de 2001 e de 2011 não segmentam a taxa de analfabetismo por grupo etário. Os dados aqui apresentados resultam de um pedido de apuramento apresentado ao INE.

Após a implantação da democracia, o elevadíssimo nível de analfabetismo foi reconhecido politicamente, desde logo no programa do primeiro governo provisório. A partir de então, no período entre 1974-1986, foram lançadas sucessivas medidas, e campanhas destinadas a alfabetizar, mas cujos resultados não se fizeram sentir. A partir dos anos 80 a alfabetização desapareceu da agenda política (Mata, 2014), como se o país tivesse desistido de lutar contra um mal antigo face ao qual se sentia incapaz de reagir. Em 2011, aquando da realização do último censo (quadro 3), o analfabetismo atingia ainda quase meio milhão de portugueses, sem Portugal oferecer qualquer tipo de oferta educativa para o erradicar.

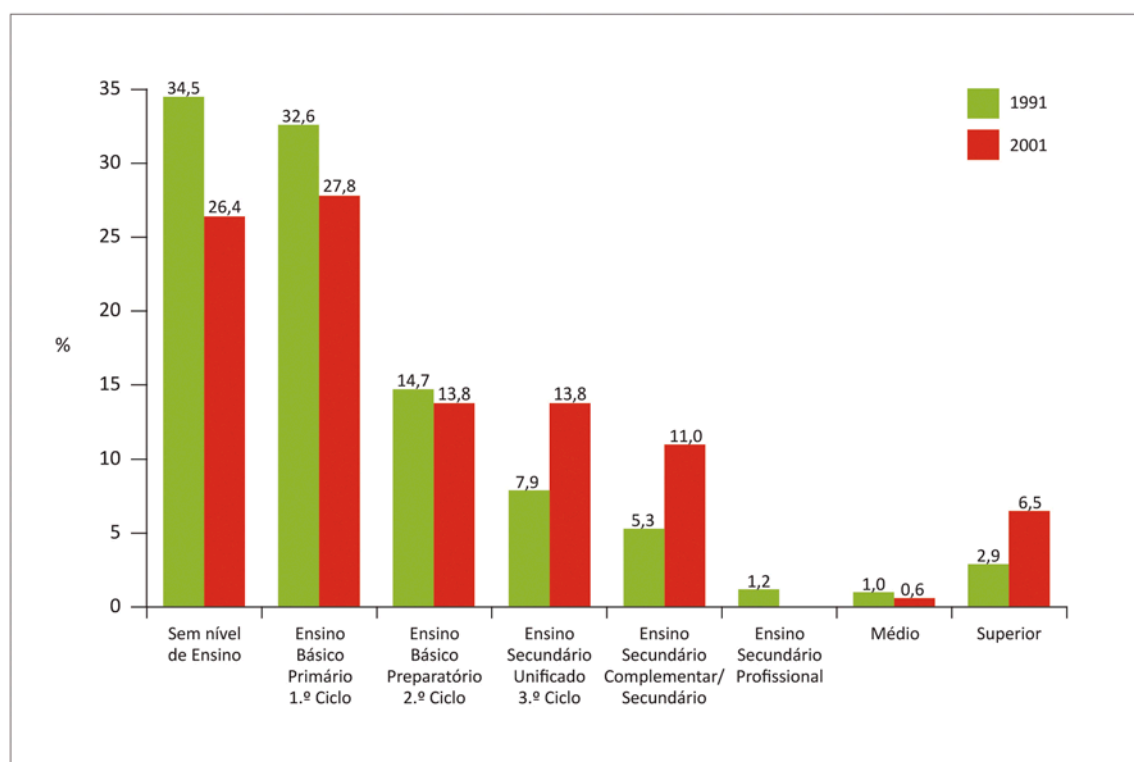
**QUADRO 3 – EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE E DA POPULAÇÃO ANALFABETA (1950-2011)**

ANO	POPULAÇÃO RESIDENTE	POPULAÇÃO ANALFABETA
1950	6 752 920	2 817 702
1960	7 136 837	2 363 945
1970	6 971 985	1 795 210
1981	8 178 985	1 520 474
1991	8 676 661	955 571
2001	9 279 105	838 140
2011	9 554 444	499 936

Fonte: INE, Censos da população de 1950, 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011 (Mata, 2014).

No que diz respeito ao objetivo de assegurar a frequência do ensino básico a todas as crianças, a evolução foi muito lenta, tendo o país demorado várias décadas a atingi-lo. Na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, em 1964, e para 9 anos, em 1986, verificou-se um relativo aumento nas qualificações escolares<sup>36</sup>, sobretudo a partir da década de 90 do século passado (figura 3).

**FIGURA 3 – POPULAÇÃO PORTUGUESA POR GRAU DE ESCOLARIDADE (1991 E 2001)**



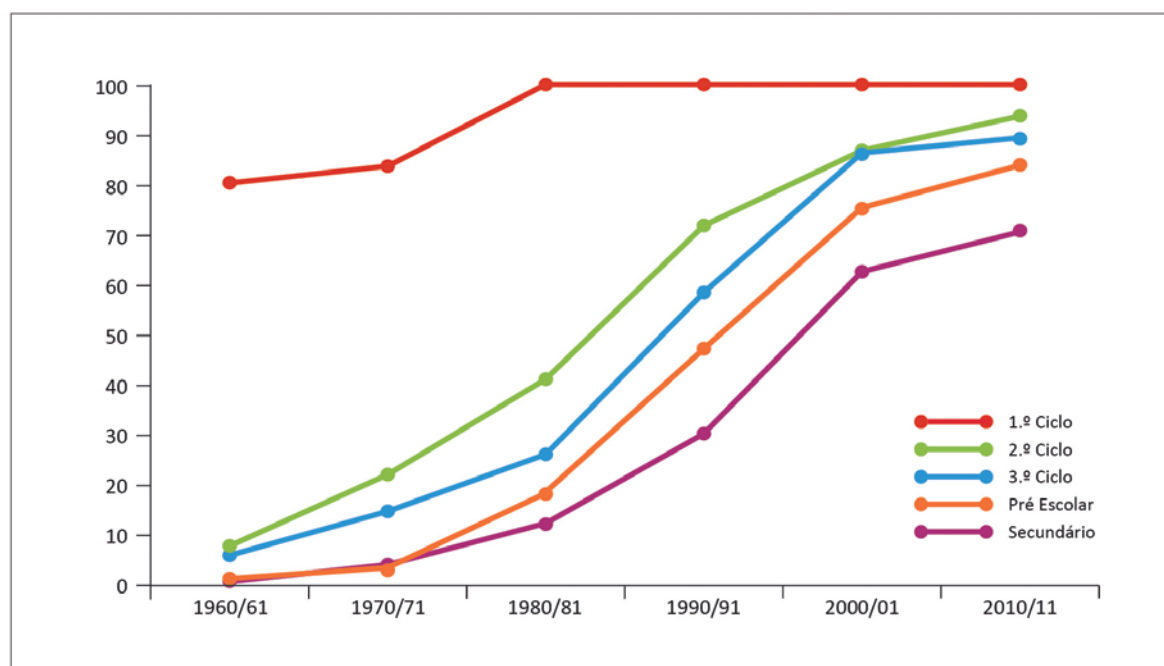
Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação – Censos 1991 e 2001.

A percentagem de portugueses sem nível de ensino desceu de 35% para 26%, a população com apenas o ensino básico primário decresceu de 32,6% para 27,8% e com apenas o ensino básico preparatório/ 2.º ciclo decresceu de 14,7% para 13,8%. A partir do ensino secundário unificado/ 3.º ciclo registou-se um crescimento de 7,9% para 13,8%, e nos níveis ensino secundário complementar / secundário de 5,3% para 11,0% tal como no ensino superior de 2,9% para 6,5%.

<sup>36</sup> Os censos de 1991 e de 2001 permitiram comparar a evolução dos níveis de escolarização dos portugueses.

Analisando as taxas de escolarização real entre 1960/61 e 2010/2011 verifica-se que só na década de 80 do século xx se assegurou a universalidade do 1.º ciclo do ensino básico e que, nos outros ciclos, uma significativa percentagem de crianças se manteve ainda fora da escola (figura 4).

**FIGURA 4 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO REAL POR NÍVEL DE ENSINO, 1960/61-2010/11**

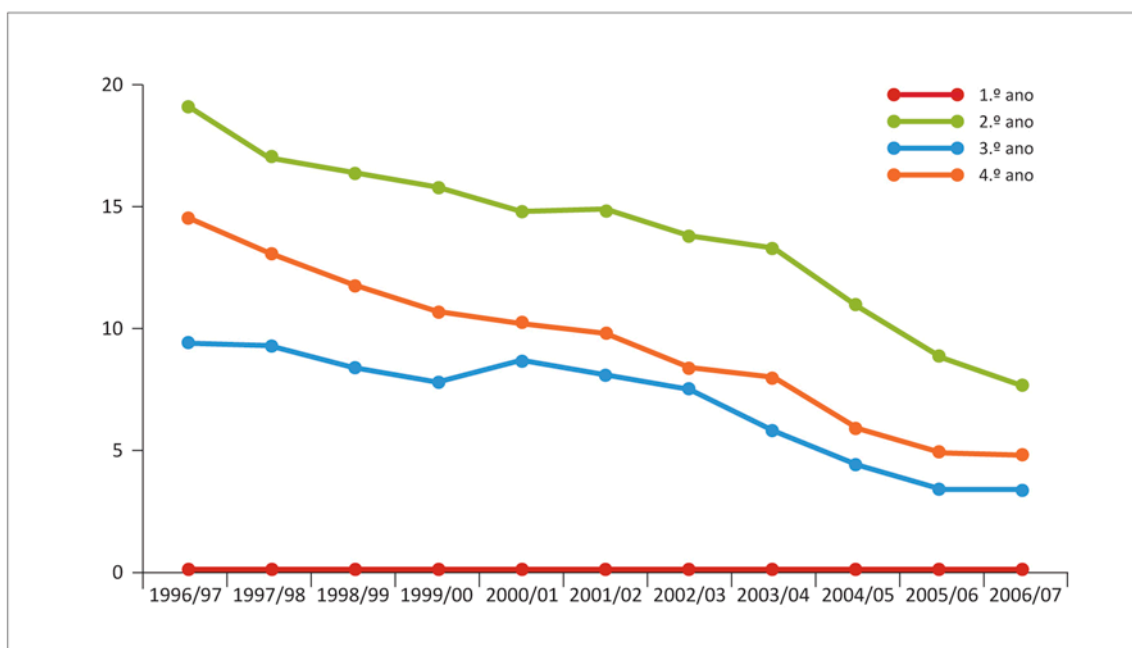


Fontes: GEPE-ME, Estatísticas da Educação, volume 1; Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Educação em Números – Portugal 2012.

Mas sendo a escolarização um fator essencial no acesso à leitura, um outro indicador – a retenção e desistência – remete para a constatação de que as insuficiências no domínio da leitura e da escrita não são por si só erradicadas, mesmo quando os sistemas educativos asseguram um acesso universal.

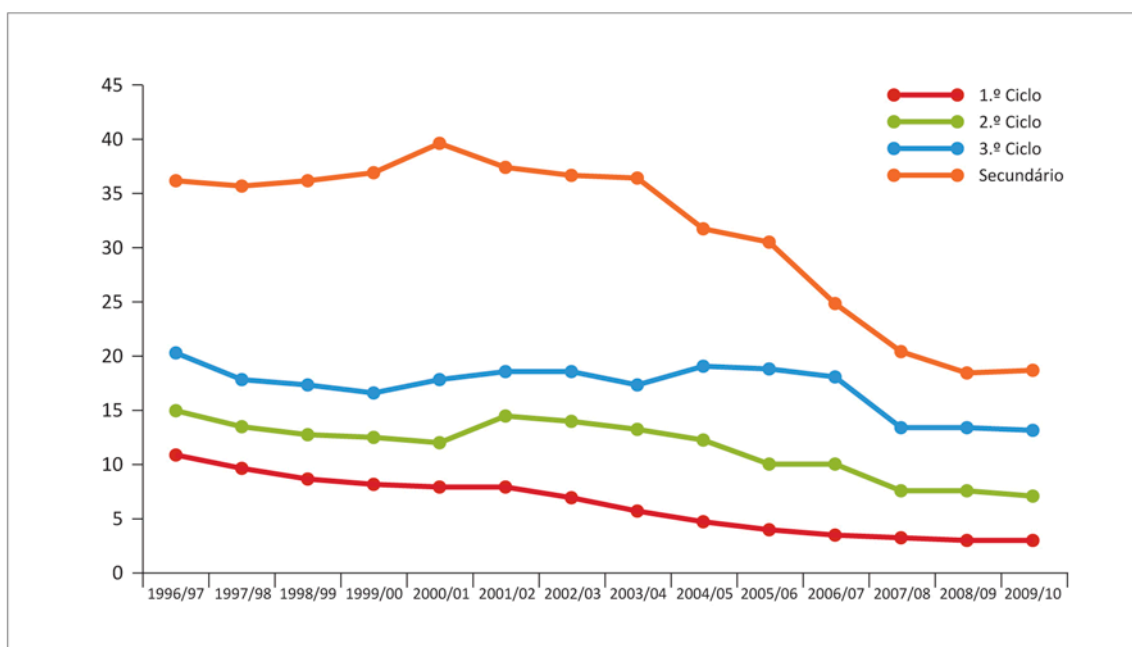
A análise das taxas de retenção e desistência no 1.º ciclo, referentes a uma sequência que abrange dez anos anteriores ao lançamento do PNL, torna evidente que uma boa parte das crianças permaneceu retida logo após o 2.º ano de escolaridade, iniciando um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso. Embora atenuando-se ao longo do tempo, o problema mantém-se em todos os anos do 1.º ciclo, e persiste nos outros níveis do sistema de ensino (figuras 5 e 6).

**FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA NO ENSINO BÁSICO**



Fonte: INE/GEPE, 50 Anos de Estatísticas da Educação, volume 1.

**FIGURA 6 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA POR CICLO DE ESCOLARIDADE**



Fonte: GEPE-ME, Estatísticas da Educação.

Os fenómenos da retenção são complexos e objeto de larga controvérsia, tanto em Portugal como em muitos outros países. No entanto, existe um largo consenso quanto à sua relação com resultados fracos nas avaliações da leitura e da escrita. A questão da retenção tem sido objeto de análise comparativa entre os países da União Europeia pela rede Eurydice e também pela OCDE. Um estudo da rede Eurydice, realizado em 2011, concluiu que a retenção decorre sobretudo da cultura educacional e das convicções dos professores. A ideia de que repetir um ano pode ser benéfico para a aprendizagem futura está muito enraizada tanto nos professores como nas famílias e na comunidade educativa. No entanto, os resultados da investigação têm vindo sucessivamente a salientar vários tipos de efeitos negativos desta prática, que afeta a progressão escolar dos alunos e reforça a discriminação social, uma vez que surge com maior incidência entre os grupos de crianças de meios desfavorecidos (Eurydice, 2011a). São apontados, por exemplo, efeitos geradores de grande stress com consequências negativas na autoestima, nas relações com colegas, na adaptação à escola e na desistência. Uma análise da literatura científica sobre este problema, realizada nos EUA, refere que um aluno com repetência tem uma probabilidade de desistir da escola 5 a 11 vezes superior à dos alunos sem repetências (Stapleton e Robles-Piña, 2009). Países com população etnicamente diversificada, como é o caso dos EUA, apresentam grandes diferenças nas taxas de retenção dos diferentes grupos étnicos<sup>37</sup>. Verifica-se também que, nas análises da incidência por género, a probabilidade de os rapazes repetirem anos de escolaridade é duas vezes superior à das raparigas, sendo esta probabilidade ainda maior nos alunos pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos (Jimerson, Pletcher, Graydon, Schnurr, Nickerson & Kundert, 2006).

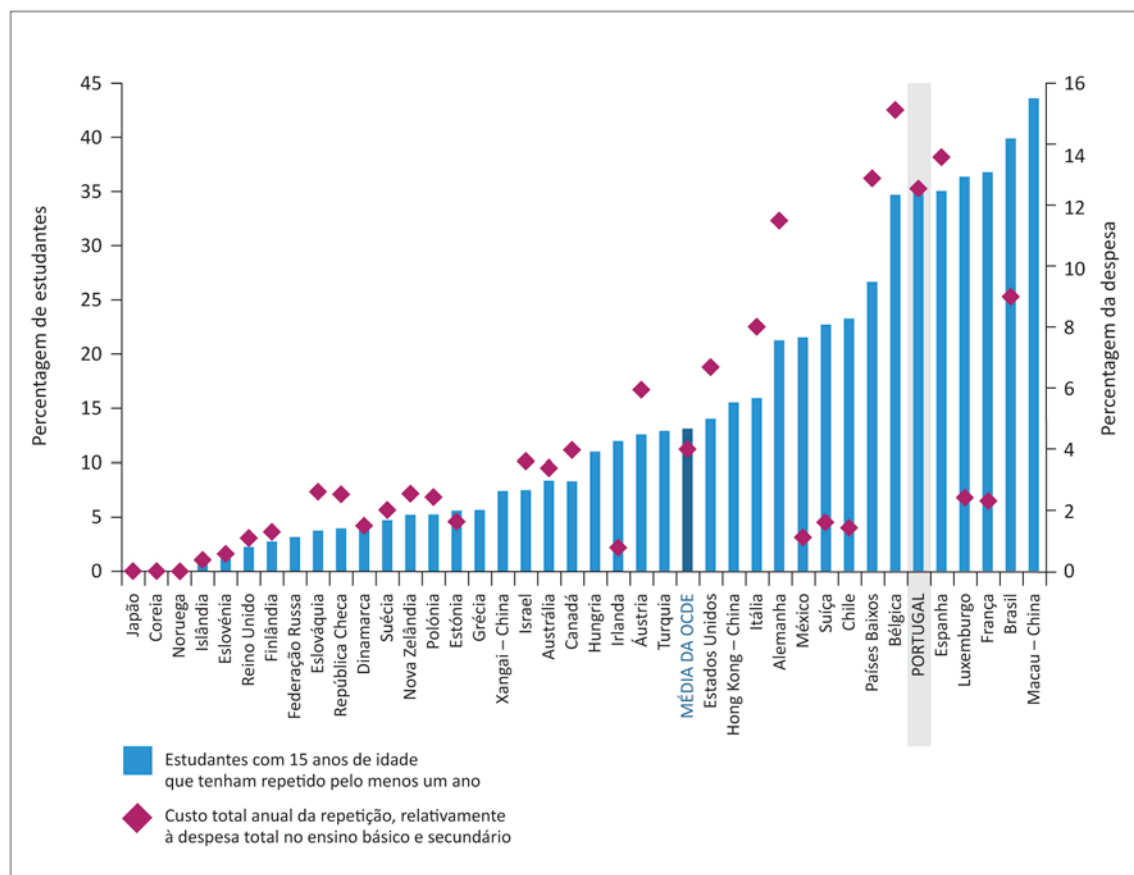
Um estudo da OCDE realizado em 2012, a partir dos resultados do PISA, permite comparar a repetência entre vários países e os custos financeiros desta prática. A figura 7 apresenta uma síntese de resultados, verificando-se que 34,3% dos alunos portugueses já tinham repetido um ano no ensino básico ou no ensino secundário, sendo Portugal o 4.º país com níveis de repetência mais elevados (a média de repetência nos países da OCDE foi 12% (OECD, 2013)). Esta situação, sem apresentar benefícios, tanto para

---

<sup>37</sup> Nos EUA, em 2005, as taxas de retenção na população *afro-americana* era de 24%, na população *caucasiana* de 8% e na *asiática* de 6% (Jimerson *et al.*, 2006).

os alunos como para o sistema educativo, tem como consequência custos acrescidos, que poderiam com vantagem ser empregues em apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

**FIGURA 7 – ALUNOS QUE REPETIRAM PELO MENOS UM ANO E CUSTO ANUAL DA REPETIÇÃO**



Fonte: OCDE (2012a), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

Em Portugal vários estudos evidenciam um impacto negativo da repetência no desempenho dos alunos em fases posteriores do percurso escolar e sugerem o recurso a práticas alternativas de apoio, que evitem a retenção (Pereira & Reis, 2014; Rebelo & Fonseca, 2009)

Sendo evidente que é entre os repetentes que se encontra a maioria dos alunos que não consegue ler bem, torna-se forçoso concluir que entre as dificuldades na leitura e os resultados escolares se gera uma espécie de círculo vicioso difícil de desfazer. A retenção é portanto um dos indicadores de insuficiente domínio da leitura e prova que a solução do problema não resulta apenas da escolarização universal da população.



Em síntese, até às últimas décadas do século XX as fracas competências de leitura dos portugueses eram explicáveis pelas graves lacunas na escolarização. Persistiam as altas taxas de analfabetismo que, embora em progressiva regressão, refletiam, e ainda refletem, um grave atraso na abertura do sistema de ensino a todos os grupos sociais.

O país demorou várias décadas a assegurar a plena frequência do ensino básico a todas as crianças, mas apesar do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, em 1964, e para 9 anos, em 1986, o problema da leitura manteve-se.

## **5.2. A literacia dos portugueses na época do lançamento do PNL**

O conceito de literacia começou a ser divulgado em Portugal na sequência da participação do país no estudo *Reading Literacy* realizado entre 1990 e 1991 pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), cujos resultados foram publicados em 1993. Anteriormente, fora já usado, mas apenas em círculos académicos. Neste estudo é definido o conceito de literacia e distinguido do conceito de alfabetização.

*O conceito de literacia traduz a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requerido pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram. Ultrapassa de longe a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/não alfabetizado. [Envolve] competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que se desenrolam num continuum que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários. (Sim-Sim & Ramalho, 1993:7.)*

Poucos anos mais tarde, com a publicação do relatório do Estudo Nacional de Literacia (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996) o conceito é de novo apresentado e o seu uso passa para o âmbito público, através da comunicação social que divulgou largamente alguns dos resultados obtidos.

*Se o conceito de alfabetização traduz um ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso*

*escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que têm a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na vida corrente.* (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996:4.)

A partir de então, a palavra *literacia* vai sendo aceite pela comunidade educativa portuguesa, para designar um conceito distinto de *leitura* e *alfabetização*. A divulgação dos resultados dos estudos internacionais, em que Portugal sucessivamente participou, contribuíram também para que os portugueses adotassem o termo científico, sendo essa a aceção adotada pelo Plano Nacional de Leitura.

### **5.3. A literacia dos portugueses nos estudos internacionais**

Em relação à *literacia* da população adulta, além da investigação nacional especificamente centrada na avaliação da *literacia* dos adultos (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Costa & Ávila, 1998) decorrerá na mesma década o IALS (OCDE e Statistics Canada, 2000) em que Portugal participara.

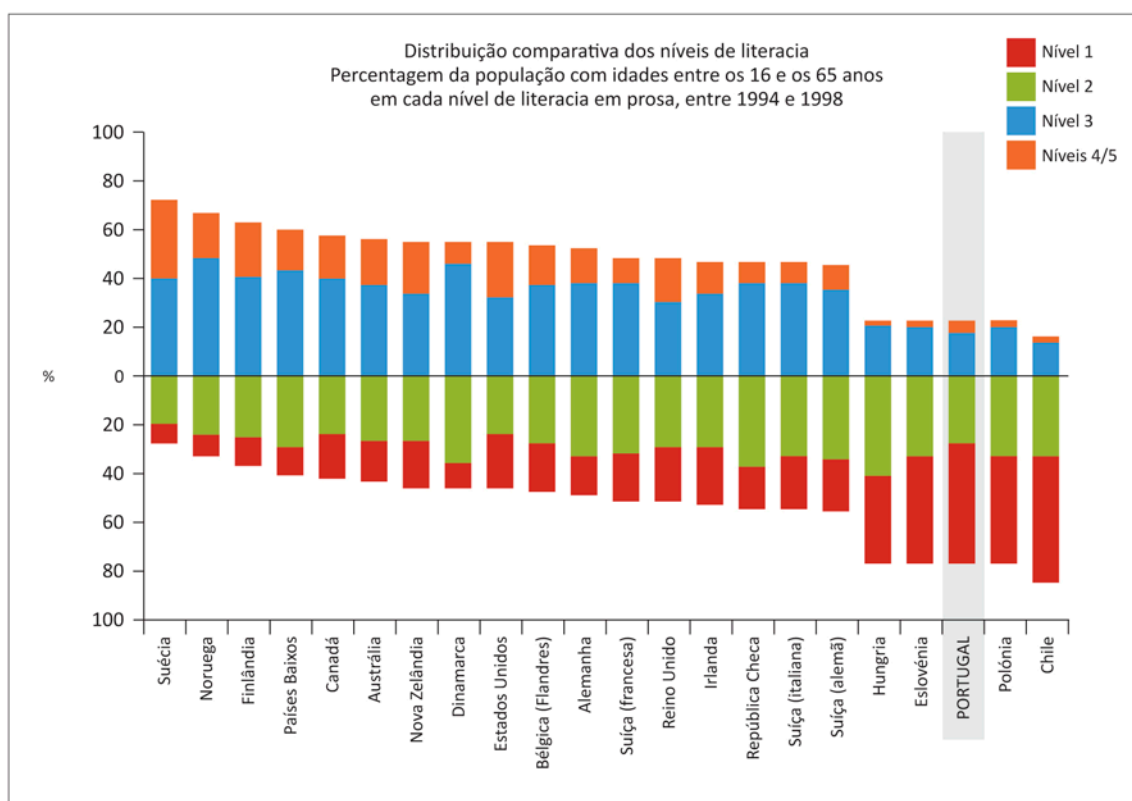
As conclusões destes estudos contribuíram para confirmar que, segundo os padrões fixados nas pesquisas internacionais, cerca de 80% da população adulta não detinha os níveis de competências considerados mínimos para fazer face aos desafios e exigências das sociedades atuais (Ávila, 2008, 2009, 2010).

Os resultados do estudo IALS, realizado entre 1994 e 1998, indicam que, embora em todos os países persistam graves problemas de *literacia* em alguns sectores da população adulta, os padrões nacionais variam. A figura 8 apresenta as pontuações por país, na escala de *literacia* em prosa<sup>38</sup>, evidencia o baixo nível médio de competências de *literacia* da população portuguesa, comparativamente com o dos outros países participantes.

---

<sup>38</sup> É apresentada a escala de *literacia* em prosa dado que comparativamente os resultados nas escalas de *literacia* documental e de *literacia* quantitativa são semelhantes (vd. publicações da OCDE e da Statistics Canada, 2000).

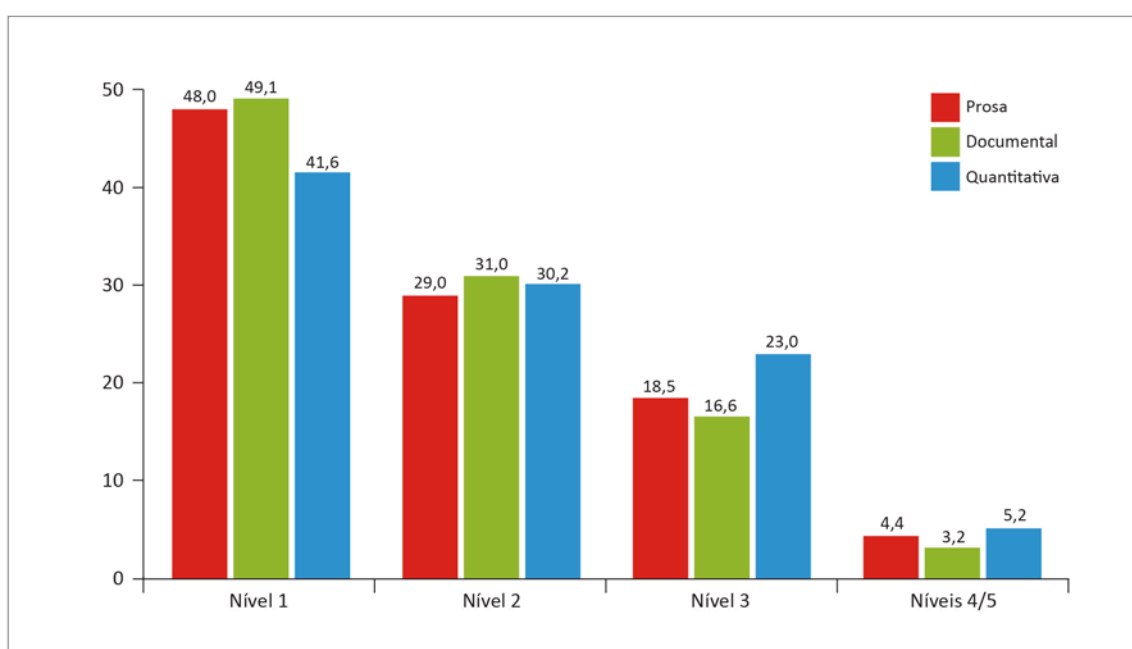
**FIGURA 8 – NÍVEIS DE LITERACIA EM PROSA NOS PAÍSES PARTICIPANTES NO IALS**



Fonte: Estudo IALS, 1994 a 1998.

Verificou-se também entre a população portuguesa uma elevada concentração de resultados nos dois níveis inferiores da escala IALS (figura 9).

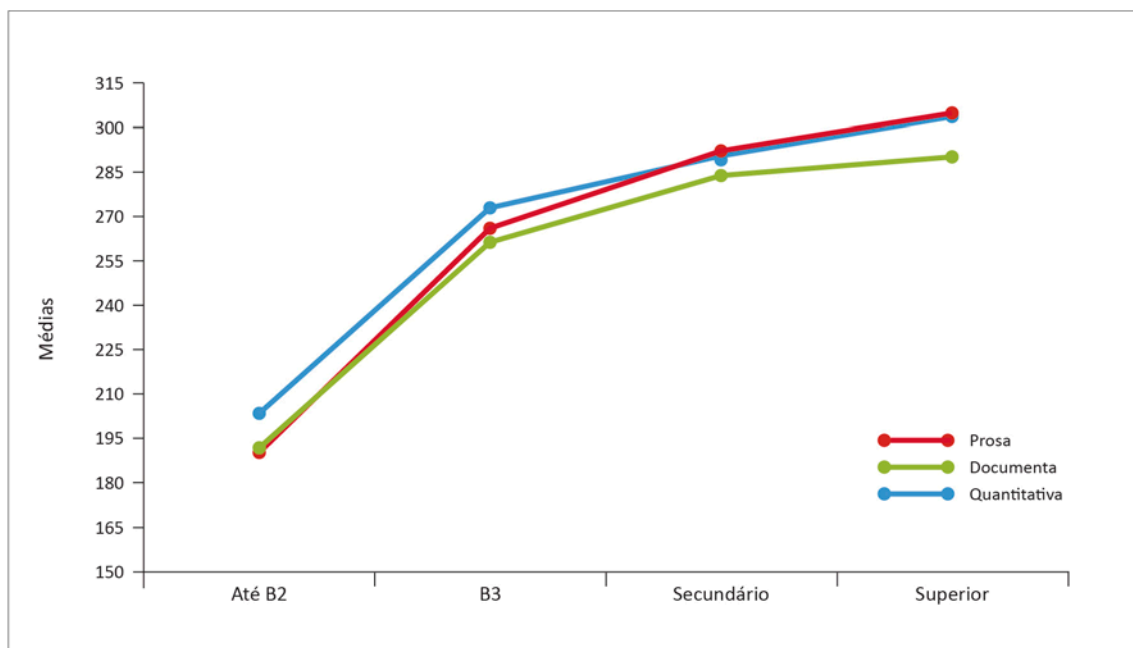
**FIGURA 9 – PERFIL DOS ADULTOS PORTUGUESES NO ESTUDO IALS**



Fonte: IALS, 1998. In Ávila, P. (2010).

Outra análise realizada por estes estudos foi a relação entre escolaridade e literacia. Como era de esperar os níveis de literacia mais altos correspondiam aos grupos com nível de instrução mais elevado (figura 10).

**FIGURA 10 – COMPETÊNCIAS DE LITERACIA SEGUNDO A ESCOLARIDADE (PONTUAÇÕES MÉDIAS)**



Fonte: IALS, 1998, base de dados Portugal. In Ávila, P. (2010).

No entanto, em alguns casos, indivíduos com níveis de escolaridade mais elevados revelaram competências de literacia abaixo do que seria previsível e vice-versa, o que se explica pela prática regular de leitura, pois só a existência de hábitos e rotinas quotidianas assegura a manutenção ou o desenvolvimento das competências<sup>39</sup> (Soares & Perna, 2014).

Com o objetivo de avaliação da literacia dos adultos, Portugal aderiu em 2007 ao estudo PIAAC. A equipa responsável pela coordenação científica e execução do projeto (*National Project Manager*)<sup>40</sup> integrou investigadores do CIES-IUL que realizaram

<sup>39</sup> Após esta avaliação lançaram-se em Portugal várias políticas dirigidas à formação e qualificação dos adultos através da Agência Nacional para as Qualificações – Centros Novas Oportunidades, a que o PNL se associou. No entanto, não é possível obter uma avaliação do impacto destas medidas, devido à desistência de Portugal do estudo PIAAC.

<sup>40</sup> A equipa responsável pela coordenação científica e execução do projeto (*National Project Manager*) foi constituída por investigadores do CIES, ISCTE-IUL, sob coordenação de Patrícia Ávila.

todo o trabalho técnico respeitante ao desenvolvimento conceptual, à elaboração dos instrumentos de recolha, à construção de uma plataforma informática, requerida pelo estudo, e ainda um pré-teste com 1200 inquéritos, bem como a respetiva análise de dados.

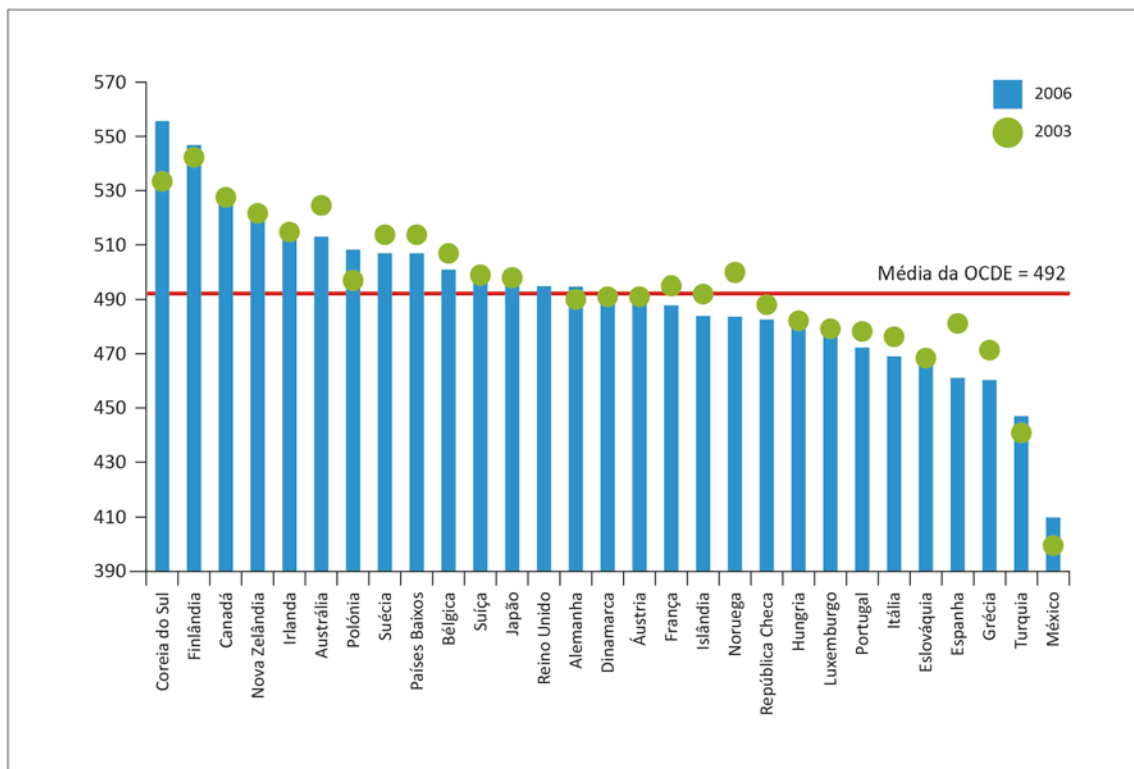
A preparação exigiu um vultuoso investimento financeiro e um trabalho científico longo e exigente. No entanto, em 2012, o Ministério da Educação e Ciência interrompeu a participação do país e desistiu da fase final, que consistia na aplicação dos instrumentos já disponíveis. Quando os resultados do estudo foram divulgados pela OCDE não incluíam a informação referente a Portugal, o que impediu obter informação relevante sobre os perfis de literacia dos adultos portugueses, a partir de uma metodologia rigorosa, fiável que permitisse comparações internacionais (Araújo, 2014). A responsável pela coordenação científica em Portugal considera que os resultados do PIAAC teriam permitido efetuar vários tipos de análise: evolução do perfil de literacia dos adultos na sociedade portuguesa, entre 1998 (IALS) e 2011; perfil de literacia de segmentos específicos da população; fatores determinantes das competências dos adultos, relacionados com a vida profissional, formação ao longo da vida, e outros; impactos das competências a nível individual e social. Possibilitariam também estabelecer uma comparação da situação de Portugal com a dos restantes países participantes e proporcionaria elementos acerca dos níveis de competências em domínios relacionados com o uso de tecnologias (Ávila, 2010).

Quanto à literacia da população escolar, o estudo internacional em que Portugal participara desde o lançamento, o PISA, apresentava elementos referentes aos alunos de 15 anos, não existindo estudos que permitissem aferir por padrões internacionais a literacia da população de idade inferior a 15 anos.

Na primeira fase de avaliação, o domínio central fora precisamente a literacia de leitura. Verificou-se que a média atingida pelos alunos portugueses era inferior à dos países da OCDE, situando-se Portugal em 25.<sup>o</sup> lugar num conjunto de 27 países participantes. Nas fases seguintes – 2003 e 2006 – não se verificou uma evolução significativa (OCDE, 2001, 2004, 2007). Os resultados demonstravam que os alunos portugueses mantinham níveis de competência inferiores aos da média dos países da OCDE, em literacia de leitura, tal como nos outros domínios avaliados. Entre 2003 e 2006 a situação veio até

a agravar-se, com o alargamento da distância entre os resultados portugueses e a média da OCDE<sup>41</sup> (figura 11).

**FIGURA 11 – ESCALA DE PONTUAÇÃO DOS PAÍSES DA OCDE NA ÁREA DA LEITURA**



Fonte: PISA (2006).

Uma das questões mais problemáticas consistia na persistência de elevadas percentagens nos níveis inferiores da escala PISA, em 2000 – 28%, em 2003 – 22% e em 2006 – 24,9%, e percentagens reduzidas nos níveis superiores. Enquanto alguns países obtiveram resultados nos níveis superiores (5 e 6) da escala na ordem de 15%, nos dois níveis, em Portugal apenas 3,1% dos alunos atingiu esses dois níveis.

As distribuições dos resultados por níveis foram semelhantes nos testes realizados em 2002, 2003 e 2006, tendência preocupante, pois significava que mais de 50% da juventude portuguesa demonstrava reduzida qualificação em literacia de leitura, tal como em literacia matemática e científica. As implicações dos resultados nas

<sup>41</sup> Só a partir de 2009, passados mais de dois anos do lançamento do PNL, se verificou uma mudança de tendência na literacia de leitura, tal como se verificou também na literacia matemática e na literacia científica. Estes elementos serão apresentados na análise do impacto do PNL.

perspetivas económicas de Portugal eram consideravelmente negativas, pois os estudos acerca do impacto da literacia na economia demonstram claramente que trabalhadores com competências inferiores ao nível 3 na escala PISA dificilmente conseguem competir na economia global do conhecimento (Murray, Desjardins, Coulombe & Tremblay, 2009).

A avaliação realizada pelos primeiros ciclos do PISA revelou ainda que a aptidão dos jovens portugueses em matéria de leitura era altamente condicionada pelo seu contexto social. Alunos de agregados familiares socialmente desfavorecidos obtiveram resultados médios muito inferiores aos dos seus colegas de meios mais favorecidos e a maioria dos alunos com baixas pontuações pertencia a famílias em que os pais tinham uma fraca escolarização. A análise comparativa dos dados do programa PISA sugere que a redução da desigualdade social nas práticas de leitura é uma das formas mais eficazes de melhorar os resultados gerais da educação (Murray, Desjardins, Coulombe & Tremblay, 2009).

#### **5.4. As práticas de leitura dos portugueses – uma fragilidade persistente**

Entre 1983 e 2005 a associação profissional do setor do livro – Associação Portuguesa dos Editores e Livreiros (APEL) <sup>42</sup> divulgou periodicamente informação sobre hábitos de leitura e compra de livros, obtida em estudos encomendados a empresas de sondagens, que realizaram todo o trabalho, sem a participação da comunidade científica no enquadramento teórico, no controlo metodológico e na análise dos resultados.

---

<sup>42</sup> A Associação Portuguesa dos Editores e Livreiros (APEL) divulgou resultados de sondagens e estudos e mercado sobre *Hábitos de Leitura e Compra de Livros*, encomendados à ACNielsen/Quantum Estudos de Mercado, numa periodicidade anual entre 1983 e 2004, excetuando-se os anos de 1984 e 1998. O universo de todos os estudos é composto pela população residente em Portugal Continental com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos. A amostra é de 2000 indivíduos, exceto no ano de 1983, em que a amostra é de 1991 indivíduos. Em 2005 a mesma associação encomendou um estudo da mesma natureza à *Multidados, Consultoria e Tratamento Estatístico de Dados*. O universo deste estudo é a população com 14 e mais anos. A amostra é de 2000 indivíduos, 1810 do continente e 190 das ilhas.

Em 2003 a União de Editores Portugueses (UEP), associação profissional de editores entretanto constituída, por cisão da APEL, divulgou o estudo *O Comportamento dos Consumidores do Livro em Portugal* <sup>43</sup> (UEP, 2003).

Os resultados dos 20 inquéritos realizados até 2004 revelavam que a taxa média de hábitos de leitura de livros da população portuguesa de idade compreendida entre os 15 e os 65 anos era inferior a 50%. Verificava-se uma progressão nas médias das décadas de 80 e 90 (de 40% para 47%), seguida de um decréscimo nos cinco primeiros anos do século XXI (45%). No estudo de 2005 (APEL, 2005) surgiram resultados muito diferentes com 91% dos inquiridos a afirmarem que costumavam ler livros. A alteração tão profunda nos resultados foi explicada por alterações de método, ao universo e à seleção da amostra (Neves, 2011)<sup>44</sup>.

No período compreendido entre 1988 e 2006 foram efetuados dois inquéritos sociológicos sobre os hábitos de leitura dos portugueses. O primeiro destes inquéritos, *Hábitos de Leitura em Portugal*, foi realizado em 1988<sup>45</sup> (Freitas & Santos, 1992a; 1992b; 1992c; Santos, 1992b), o segundo, *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa* decorreu em 1995<sup>46</sup> (Freitas, 1996; Freitas, Casanova e Alves, 1997). Em ambos os estudos foram operacionalizadas as noções de leitura e de classe leitora, distinguindo: três tipos de leitores de livros – pequenos, médios e grandes; três tipos de suportes de leitura: jornais, revistas e livros; dois tipos de leitura: cumulativa e parcelar.

No estudo de 1988 verificou-se que os jornais eram lidos por 67,6% dos inquiridos, as revistas por 61,2% e os livros por 53,5%. O perfil dos pequenos leitores de livros, a maioria pertencendo a grupos sociais desfavorecidos, acusava baixos níveis de

---

<sup>43</sup> No estudo sobre o comportamento dos consumidores do livro, encomendado em 2003 à *Marktest* pela União de Editores Portugueses (UEP), o universo é delimitado pelos residentes no continente, em lares com telefones, com idade igual ou superior a 18 anos. A amostra é de 801 indivíduos.

<sup>44</sup> A análise comparativa deste conjunto de estudos não se encontrava ainda disponível aquando do lançamento do PNL. Foi realizada de forma sistemática por José Soares da Silva Neves no estudo *Práticas de Leitura da População Portuguesa no Início do Século XXI* (2011).

<sup>45</sup> O universo é composto pela população portuguesa alfabetizada e com 15 e mais anos, residente no continente, nas localidades com 1000 e mais habitantes. A amostra aleatória é de 2000 indivíduos.

<sup>46</sup> O universo é composto pela população residente no continente, alfabetizada e com 15 e mais anos. A amostra de 2506 indivíduos é estratificada por região e por dimensão populacional das localidades de residência.



escolarização, profissões pouco qualificadas, pais com perfil idêntico e reduzido contacto com a leitura na infância.

O segundo inquérito estabeleceu uma distinção entre não leitores<sup>47</sup> (14,7%) e leitores, dividindo os leitores em duas categorias: os que praticavam a leitura cumulativa – livros, jornais e revista (40,3%); e os que praticavam a leitura parcelar – um ou dois tipos de publicação e prática pouco consolidada (45%). A caracterização etária e social dos inquiridos possibilitou conclusões expectáveis: a não leitura aumenta com a idade, diminui conforme o nível de escolarização do próprio e do pai, é maior em profissões como agricultores, operários, trabalhadores dos serviços de segurança e domésticos; a leitura cumulativa aumenta com o nível de escolarização do próprio e do pai, sendo mais consolidada entre os quadros, os empregados e os estudantes; a leitura parcelar é mais frequente entre operários, vendedores e comerciantes<sup>48</sup>.

A análise incidiu especificamente nas práticas de leitura de livros, leitura de jornais e de revistas, caracterizou práticas de leitura relacionadas com a utilização de bibliotecas e livrarias e o lugar atribuído à leitura no quadro de práticas culturais, tais como ver televisão, conviver com amigos, ir ao cinema ou ao teatro.

No que respeita aos leitores de livros, tomando como referência o número de obras lidas pelos inquiridos no último ano, a distribuição foi a seguinte: pequenos leitores (1 a 5 livros) 53,6%; médios leitores (6 a 20 livros) 38,5%; grandes leitores (número superior a 20 livros) 7,9%. Estes resultados, que excluem o grupo dos não leitores, só por si expressam a fragilidade dos hábitos de leitura à época do inquérito.

Quanto à leitura de jornais, na época do estudo a modalidade de leitura mais procurada, os inquiridos distribuíram-se entre 67,6% de leitores de jornais e 32,4% de não leitores. Na leitura de revistas, dividiram-se entre 61,2% de leitores e 38,8% de não leitores<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Os não leitores limitam-se a usar a leitura para objetivos pragmáticos: marcas, preços, instruções, receitas, contas ou apenas leem cabeçalhos nos jornais, anúncios, legendas de séries televisivas ou filmes.

<sup>48</sup> São analisados os tipos de leitura em função de indicadores de socialização primária tais como: leitura realizada por familiares aos inquiridos e para si próprios, existência de livros em casa, gosto de ler na infância.

<sup>49</sup> As práticas dos leitores de livros, jornais e revistas são ainda analisadas tomando como variáveis: sexo, idade, habitat, nível de instrução do próprio e do pai, e ainda profissão/ocupação.

Embora o método utilizado nos estudos de 1988 e de 1995 tenha sido muito próximo, a diferença entre os universos inquiridos só permite comparações para a população residente em localidades com 1000 e mais habitantes, ou seja, um tecido social mais urbano (Freitas, Casanova & Alves, 1997:267-268).

Em 2006, decorridos mais de 9 anos sobre o último estudo sobre práticas de leitura, os responsáveis pelo PNL consideraram indispensável averiguar qual era a situação do país. Uma das medidas imediatas do PNL foi assegurar a realização de um estudo sobre a leitura dos portugueses, tanto entre os adultos como na população escolar, com o objetivo de efetuar um diagnóstico mais preciso da situação e determinar um ponto de partida para, ao longo da vigência do PNL, ser possível realizar comparações e verificar possíveis impactos. Dois estudos com esse objetivo foram encomendados: um estudo sobre as práticas de leitura dos adultos, ao Observatório das Atividades Culturais (OAC); e outro sobre as práticas de leitura dos estudantes portugueses do ensino básico e do ensino secundário, ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP) da Universidade Católica Portuguesa. O trabalho de campo de ambos os estudos decorreu entre 2006 e 2007 e pode considerar-se que os resultados dão uma informação relevante sobre as práticas de leitura dos portugueses, no momento em que o PNL foi lançado.

### **O estudo PNL *A Leitura em Portugal* – práticas de leitura dos adultos**

Os resultados do estudo *A Leitura em Portugal* foram publicados em 2007 (Lima, Neves, Lima, Carvalho, 2007). Além dos objetivos já referidos, pretendeu-se obter informações sobre as atitudes dos pais de menores em relação às práticas de leitura dos filhos.

O universo do inquérito foi composto pelos residentes no continente, com 15 e mais anos, que declararam saber ler e escrever, o que corresponde a um contingente populacional de 7,5 milhões de habitantes (Neves, 2011). A amostra abrangeu 2552 casos. O método de amostragem foi semelhante ao do inquérito de 1995 para assegurar a comparabilidade. Para a análise das atitudes de pais de menores foi constituído uma subamostra que incluiu 732 casos. O quadro 4 apresenta as dimensões analíticas e os indicadores selecionados para o estudo.

**QUADRO 4 – DIMENSÕES ANALÍTICAS E INDICADORES**

DIMENSÕES	INDICADORES	BASE
Representações sobre a prática da leitura	Evolução da prática em geral – fatores mobilizadores ou bloqueadores Autoavaliação da prática de leitura	Amostra (n = 2552)
Posicionamento dos pais sobre as práticas de leitura dos filhos, as atividades da escola e as bibliotecas escolares e de leitura pública	Estímulos à leitura e outras práticas culturais dos filhos Importância atribuída às atividades de promoção da leitura pela escola Avaliação da frequência das bibliotecas pelos filhos Avaliação sobre os estímulos para a leitura por parte das bibliotecas	Subamostra (n = 732)
Antecedentes da prática de leitura	Socialização primária para a leitura Gosto pela literatura na infância	Amostra (n = 2552)
Práticas de leitura na atualidade	Suporte e frequência de leitura Locais de leitura	
Posse e compra de livros	Volume e gênero de livros que tem em casa Frequência de bibliotecas e aquisição de livros	
Práticas culturais	Diferentes atividades e sua frequência Preferências televisivas Utilização das TIC	

Fonte: Neves, 2011.

As variáveis de base para caracterização dos indivíduos foram sexo, idade, estado civil, escolaridade, condição perante o trabalho e profissão. As variáveis derivadas foram o capital escolar familiar<sup>50</sup> e a categoria socioprofissional do inquirido. No que respeita aos tipos de suporte utilizados, foram considerados leitores de livros, de jornais, de revistas e não leitores, incluindo ainda uma análise da leitura recorrendo ao computador e à Internet.

Os resultados globais permitiram estabelecer comparações com os resultados do estudo de 1997 (quadro 5). Verificou-se que entre 1997 e 2007 houve um ligeiro acréscimo entre os leitores de livros e de revistas, um acréscimo significativo entre os leitores de jornais e um decréscimo de não leitores.

<sup>50</sup> O capital escolar familiar resulta do cruzamento entre o grau de escolaridade do inquirido e dos pais. Compreende três categorias: consolidado – o inquirido tem um grau médio ou superior e pelo menos um dos pais tem o mesmo grau; recente – o inquirido tem um grau médio ou superior que nenhum dos pais alcançou; precário – o inquirido não ultrapassa o ensino secundário independentemente do grau de ensino dos pais.

**QUADRO 5 – ESTUDO PNL A LEITURA EM PORTUGAL – LEITORES POR SUPORTES (INQ. 97 E LP 2007) (%)**

SUPORTE	INQ. 97*	LP 2007**
Livros	53,4	56,9
Jornais	69,4	83,0
Revistas	69,2	73,0
Não leitores	12,4	4,7
Bases	2506	2552

\* Freitas, Casanova e Alves, 1997, pp. 116, 177, 202 e 248.

\*\* Q14 (jornais), Q17 (revistas) e Q20 (livros).

Fonte: Estudo PNL A *Leitura em Portugal* (Lima, Neves, Lima, Carvalho, 2007).

No relatório do estudo PNL A *Leitura em Portugal* é estabelecida uma comparação entre a variação positiva dos resultados portugueses e os resultados obtidos noutros países da União Europeia, em que ocorreu um declínio recente na leitura de livros, jornais e revistas, sendo as diferenças atribuídas ao facto de o ponto de partida de Portugal ser inferior ao dos outros países.

Quanto às tipologias de leitura, foram estabelecidas três categorias, leitura cumulativa (ou seja, em todo o tipo de suportes), leitura parcelar e não leitores.

Os resultados demonstraram um crescimento muito ligeiro da leitura cumulativa, um aumento expressivo de jornais e revistas e um pequeno decréscimo de leitores de livros (quadro 6).

**QUADRO 6 – ESTUDO PNL A LEITURA EM PORTUGAL – TIPOLOGIA DE LEITURA (INQ. 97 E LP 2007) (%)**

	INQ. 97*	LP 2007
Cumulativa	38,7	40,7
Parcelar	48,8	54,5
Revistas e livros	7,3	6,4
Jornais e livros	4,9	7,7
Jornais e revistas	14,8	22,1
Só livros	2,5	2,1
Só revistas	8,4	3,8
Só jornais	10,9	12,5
Não-leitores	12,4	4,7

\* Freitas, Casanova e Alves, 1997, p. 248.

Nota: Leitura *cumulativa* dos três suportes (livros, jornais e revistas); leitura *parcelar* de pelo menos um deles.

Fonte: Estudo PNL A *Leitura em Portugal* (Lima, Neves, Lima, Carvalho, 2007).

Entre leitores de livros foram distinguidas três categorias: pequenos leitores (1 a 5 livros por ano); leitores médios (6 a 20 livros por ano); grandes leitores (mais de 20 livros por ano). Verificou-se que o número de grandes leitores diminuiu e o número de pequenos leitores aumentou ligeiramente (quadro 7), tendência semelhante à verificada em outros países da União Europeia.

**QUADRO 7 – ESTUDO PNL A LEITURA EM PORTUGAL – TIPOS DE LEITORES DE LIVROS (INQ. 97 E LP 2007) (%)**

	INQ. 97*	LP 2007**
Pequenos	67,6	69,2
Médios	26,5	26,5
Grandes	5,4	4,3
Bases	1145	1395

\* Freitas, Casanova e Alves, 1997, p. 128. A soma das parcelas (na fonte) é 99,5%

\*\* A partir da Q23, excluindo não-respostas.

Notas: i) Pequenos = 1-5 livros; Médios = 6-20 livros; Grandes: + de 20 livros. O período de referência é 1 ano; ii) Bases = leitores de livros.

Fonte: Estudo PNL A *Leitura em Portugal* (Lima, Neves, Lima, Carvalho, 2007).

A análise dos resultados por sexo, grau de escolaridade, idade, condições perante o trabalho e categoria socioprofissional permitiu destacar, por exemplo, que entre os leitores de livros, se verificava um maior peso do sexo feminino, do grau de escolaridade mais elevado, dos estudantes e das novas classes médias. Quanto aos leitores de jornais evidenciou-se um maior peso do sexo masculino e do grupo etário entre os 25 e os 54 anos. Os não leitores pertenciam sobretudo ao grupo dos operários.

Uma outra temática do estudo foram os antecedentes da prática de leitura, que incluiu a identificação da idade da aprendizagem, a frequência com que viam os pais ou familiares a ler, a frequência com que os familiares liam para o inquirido, a frequência com que lhes ofereciam livros e a frequência com que o inquirido trocava livros com outras crianças, distinguindo-se três grupos por capital escolar familiar.

As respostas tornaram evidente que o contacto com livros e com a leitura na infância é mais frequente e consistente nas famílias com capital escolar consolidado. Os inquiridos pertencentes a este grupo referiram que viam os pais ou familiares a ler muitas vezes (56%), que os pais ou familiares tinham o hábito de lhes ler em voz alta muitas vezes (38%) ou algumas vezes (48%). Referiram também que recebiam livros de presente

muitas vezes (39,2%) ou algumas vezes (49%). Pelo contrário, uma elevada percentagem de inquiridos de famílias com capital escolar precário nunca ouviram os pais ler-lhes em voz alta (50%), nunca receberam livros como presente (49%), nunca trocaram livros com outras crianças (63,3%).

Estes resultados, só por si, demonstram até que ponto as desigualdades sociais criam um abismo entre os grupos protegidos e apoiados pelas famílias e os grupos que pouco ou nenhum incentivo para a leitura recebem no seu ambiente familiar. E demonstram também a necessidade de que a escola compense as assimetrias através de práticas de leitura frequentes e capazes de envolver e cativar todos os alunos, seja qual for o ambiente a que pertencem.

A análise dos antecedentes da prática de leitura permitiu recolher informações sobre quem incentivou os inquiridos a ler na infância. As respostas revelaram que na maior parte dos casos foram a mãe (69,4%), o pai (61,6%) ou outros familiares (19,7%). Quanto à influência dos professores a par de familiares não ultrapassou os (36,1%) e os que declararam ter recebido influência só de professores limitaram-se a 10,7%. Estes elementos sugerem que, à data do lançamento do PNL, talvez ainda não se tivesse tornado claro para os professores que o incentivo direto às práticas de leitura dos seus alunos era um elemento nuclear do papel que desempenhavam como educadores e se revestia de importância acrescida junto dos que não contavam com o incentivo familiar.

O estudo abordou ainda a aquisição do gosto da leitura na infância. Verificou-se ser mais frequente entre os inquiridos do sexo feminino (74%) do que no sexo masculino (55%) e quanto aos livros, autores e géneros referidos como importantes no despertar do gosto pela leitura, a maioria dos inquiridos referiu livros infantis de ficção escritos por autores portugueses (48,6%) e por autores estrangeiros (37,7%).

As respostas a questões sobre práticas de leitura de jornais e revistas permitiram recolher informação sobre preferências por secções, tipos de jornais e revistas em papel e *online*, frequência de leitura, assinaturas. Em relação à leitura de livros, identificaram-se os géneros preferidos, a frequência e as razões da leitura, os fatores determinantes na escolha de títulos, os locais de leitura, locais de aquisição, frequência de bibliotecas, utilização de computador e Internet, número de livros existentes em casa.

## **O estudo PNL *Os Estudantes e a Leitura* – Práticas de Leitura da População Escolar**

Tal como foi já referido, o público-alvo prioritário do PNL são as crianças e jovens em idade escolar, pelo que se tornaram especialmente importantes os elementos fornecidos pelo estudo *Os Estudantes e a Leitura*, encomendado ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP) da Universidade Católica Portuguesa (Lages, Liz, António & Correia, 2007).

Este estudo incidiu sobre o universo dos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Para o 1.º ciclo distinguiram-se dois subgrupos (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos), tendo sido elaborados inquéritos para os cinco grupos selecionados.

O quadro 8 transcreve o total de alunos de cada ciclo no ano letivo 2006/2007 e as amostras selecionadas para cada grau de ensino.

**QUADRO 8 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – POPULAÇÃO E AMOSTRAS**

GRAUS DE ENSINO	ALUNOS DO CICLO	AMOSTRAS PLANEADAS	AMOSTRAS EFETIVAS	% DE ALUNOS INQUIRIDOS
1.º ciclo	420 118	8759	7488	1,8
2.º ciclo	207 255	5075	4852	2,3
3.º ciclo	297 827	7346	6766	2,3
Secundário	193 807	6095	4738	2,4
Total	1 119 007	27 275	23 844	2,1

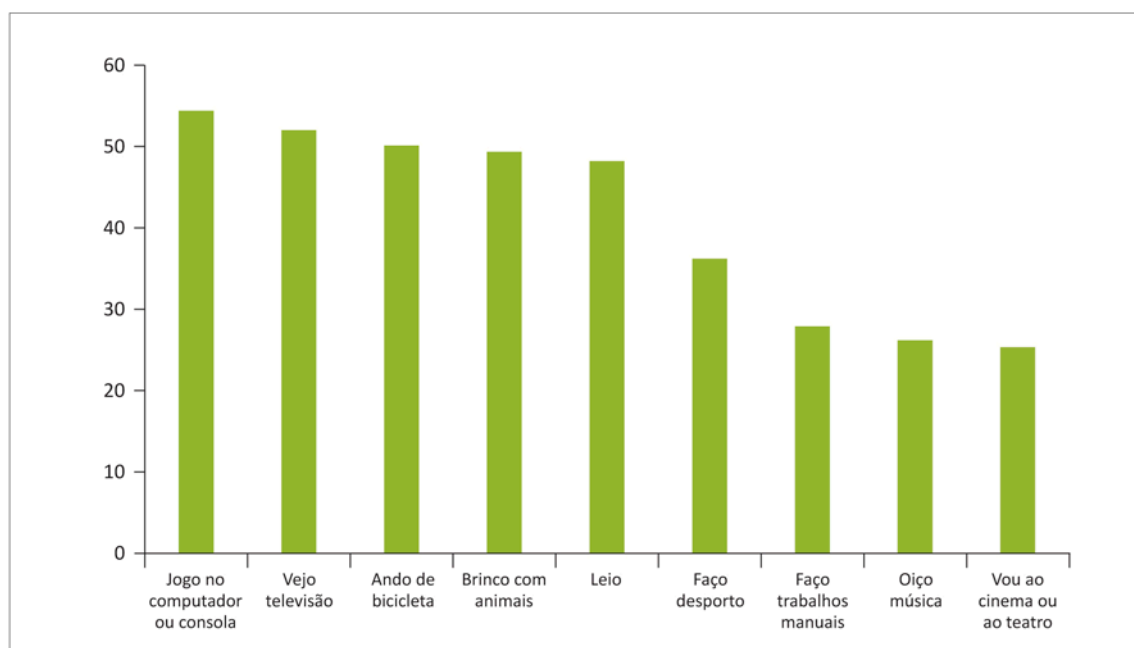
Fontes: GIASE 2007 e CEPCEP/CESOP 2007; Lages, Liz, António e Correia (2007).

Em relação às crianças do 1.º ciclo a análise incluiu as práticas de leitura em tempo livre e na escola, a influência familiar, a influência dos amigos e as atitudes e comportamentos face aos livros.

Os resultados do grupo 1.º e 2.º anos permitiram concluir que apenas 48% das crianças referem a leitura como atividade habitual fora da escola, verificando-se ainda maior frequência entre sexo feminino (55%) do que no sexo masculino (39%) e entre as crianças de meio rural (54%) do que entre as de meio urbano (47%). A atividade mencionada como preferida foi jogar no computador ou na consola<sup>51</sup>, seguida de ver televisão (figura 12).

<sup>51</sup> No ano em que o inquérito foi realizado ainda não se tinha difundido o uso de tablets.

**FIGURA 12 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – HÁBITOS DE VIDA FORA DA ESCOLA (1.º E 2.º ANOS)**



Fonte: Lages, Liz, António, Correia (2007).

Quanto às atividades da escola no 1.º e 2.º anos existem diferenças significativas entre as preferências dos rapazes e das raparigas. Os rapazes preferem brincar no recreio (76%), fazer contas (62%), estar no computador (43%). As raparigas preferem ler e escrever (62%), fazer desenhos (61%), fazer contas (58%) e brincar no recreio (42%).

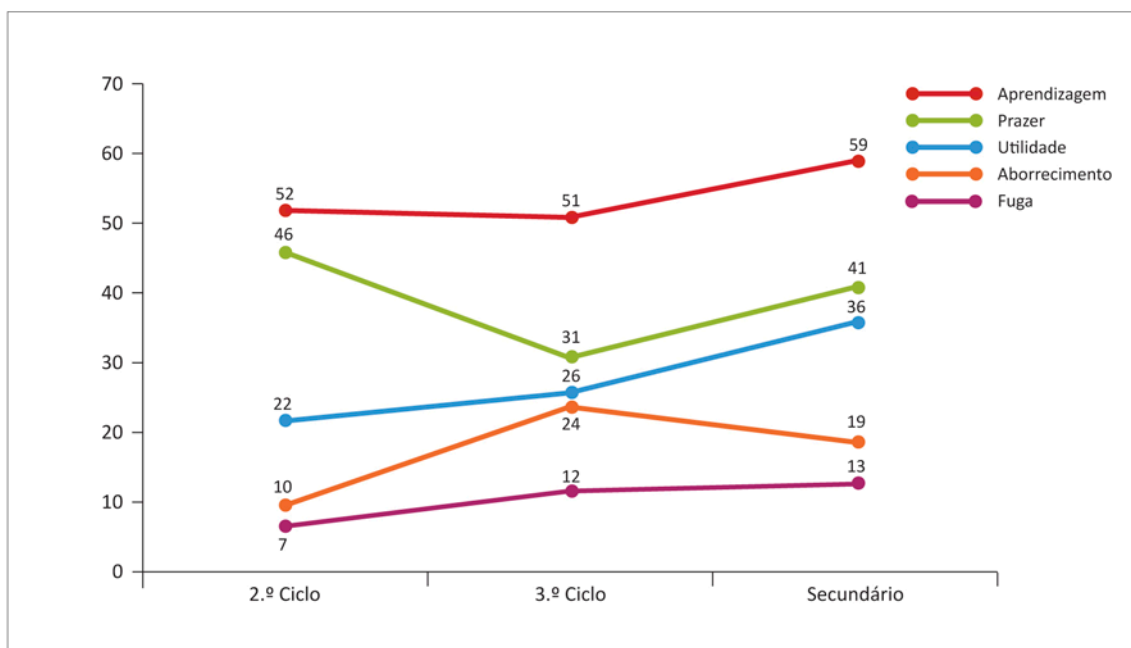
Estes resultados apontam para a necessidade de programas de promoção da leitura especificamente dirigidos a rapazes, como os que existem em países do norte da Europa, EUA, Canadá e Austrália.

No grupo do 3.º e 4.º anos, tanto rapazes como raparigas indicam que a atividade preferida na escola é brincar no recreio (65%). A leitura e a escrita surgem em segundo lugar (49%), havendo uma diferença substancial entre as raparigas (60%) e os rapazes (38%).

Para os grupos a partir do 2.º ciclo foram colocadas questões destinadas a verificar quais as conotações associadas à palavra leitura. Os autores do estudo propuseram uma lista que incluiu os seguintes conceitos: prazer, utilidade, fuga, aborrecimento, aprendizagem, esforço, diversão, imaginação, utilidade e dever. Verificou-se que o conceito mais associado à leitura nos três ciclos foi imaginação, seguindo-se aprendizagem, embora no 2.º ciclo diversão surja acima de aprendizagem. Prazer é referido por (46%) dos alunos do 2.º ciclo, (31%) do 3.º ciclo e (41%) do secundário (figuras 13 e 14).

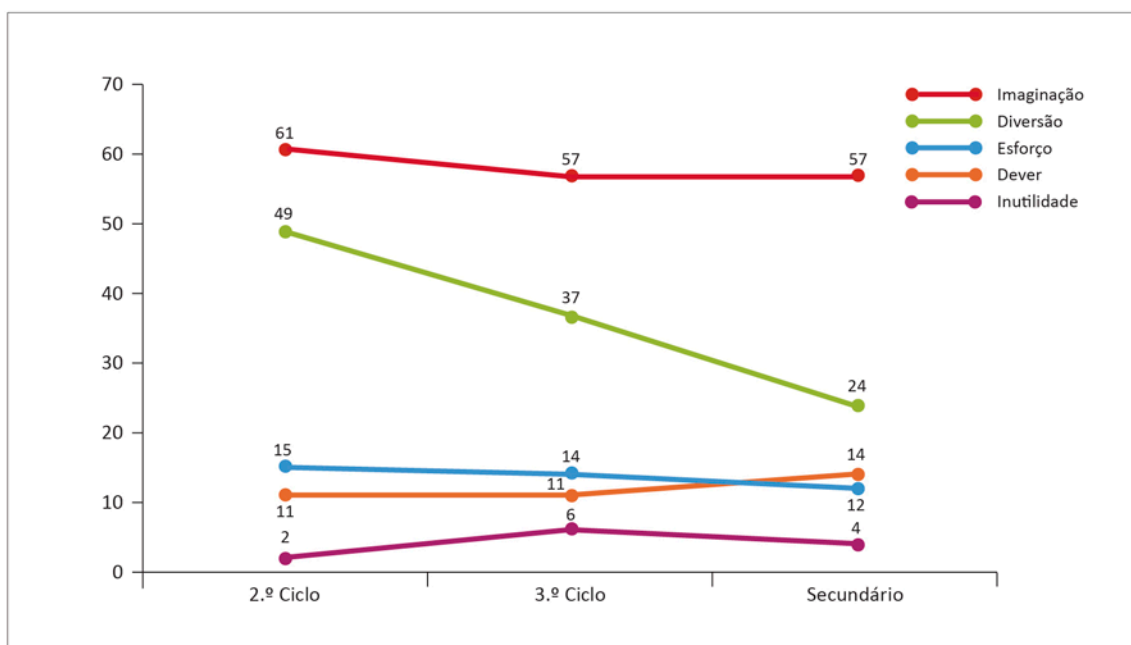


**FIGURA 13 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – IDEIAS SUGERIDAS PELA PALAVRA LEITURA (I), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO**



Fonte: Lages, Liz, António, Correia (2007).

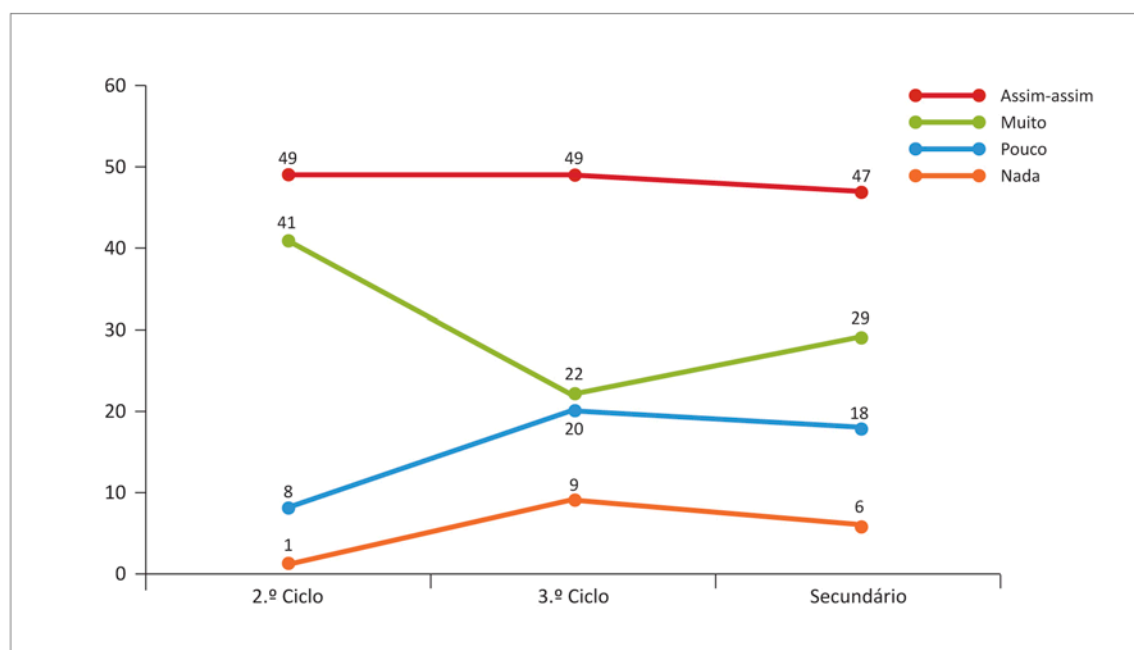
**FIGURA 14 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – IDEIAS SUGERIDAS PELA PALAVRA LEITURA (II), EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO**



Fonte: Lages, Liz, António, Correia (2007).

Quanto ao gosto pela leitura, as respostas revelaram idênticas percentagens de alunos que nos três níveis educativos afirmam gostar assim-assim de ler (49% nos 2.º e 3.º ciclos e 47% no secundário). Verificou-se uma percentagem relativamente alta (41%) de alunos que no 2.º ciclo que afirmaram gostar muito de ler, quando no 3.º ciclo e no secundário as percentagens foram muito menores (22% e 29%).

**FIGURA 15 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – EVOLUÇÃO DO GOSTO DE LER, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO**



Fonte: Lages, Liz, António, Correia (2007).

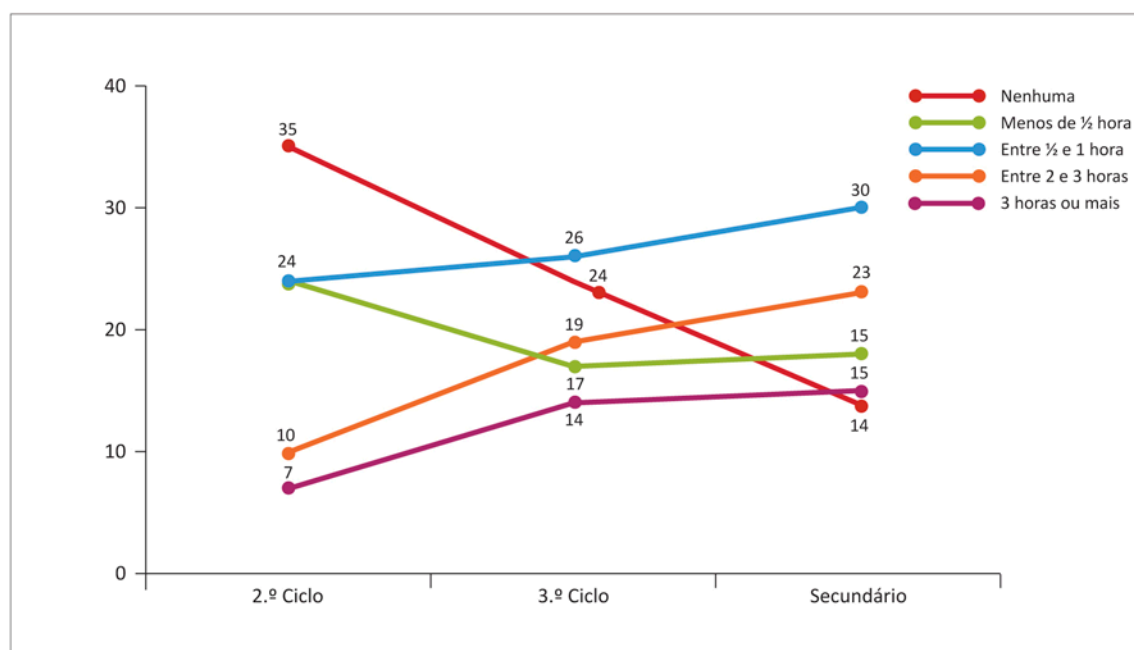
As percentagens de alunos do 3.º ciclo (20%) e do secundário (18%) que referiram não gostarem nada de ler, carecem de análise mais aprofundada, que permita identificar quais os fatores que estão a determinar a rejeição da leitura por parte de uma tão significativa percentagem de jovens.

Em relação aos géneros literários indicados como preferidos, o estudo revelou que a ficção ocupa um lugar cimeiro em todos os ciclos. No 3.º ciclo a ficção juvenil que inclui aventura /western BD, policiais (escolhidos por uma percentagem que varia entre 43% e 42,5% dos alunos), no secundário romances, novelas e contos (escolhidos por 48,5% dos alunos).

O estudo PNL *Os Estudantes e a Leitura* abordou também as práticas de leitura que recorrem às novas tecnologias, em particular à Internet, entre os alunos do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário. Verificou-se que a maioria dos alunos do 2.º ciclo

acedia diariamente à Internet, 16,7% mais de duas horas, mas 34,8% não acedia diariamente. A maior parte dos inquiridos utilizava a Internet sobretudo para recolher informações no quadro da atividade escolar, não sendo frequente a utilização para a leitura de livros ou jornais. No 3.º ciclo 23,6% dos inquiridos declarou utilizar diariamente a Internet, 17,2% declarou utilizar apenas cerca de 30 minutos ou menos por dia e 33,1% mais de duas horas por dia. Cerca de metade dos inquiridos afirmou já ter lido livros na Internet, mas como apenas 7% referiu ter já descarregado um livro, as respostas a esta questão deixam lugar a dúvidas. As consultas mais frequentes são as de sites, blogues, jornais e revistas. Entre os alunos do ensino secundário 14,4% afirmaram não utilizar a Internet, enquanto 37,7% utilizavam mais de duas horas por dia. 21,1% dos rapazes afirmaram já ter descarregado um livro da Internet, mas só 7,5% das raparigas o fizeram.

**FIGURA 16 – ESTUDO PNL OS ESTUDANTES E A LEITURA – HORAS DIÁRIAS PASSADAS NA INTERNET, EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO**



Fonte: Lages, Liz, António, Correia (2007).

Na época em que o estudo foi realizado tanto para os alunos do 3.º ciclo como para os alunos do secundário a Internet representava sobretudo uma fonte de informação complementar à dos livros escolares. Estes elementos foram considerados na altura do lançamento do PNL, mas o crescimento exponencial de oferta de conteúdos e de meios tecnológicos e a progressiva facilidade de acesso à Internet alteraram significativamente o panorama neste domínio.

### **5.5. As práticas de leitura dos estudantes portugueses e o acesso aos recursos digitais**

A extraordinária evolução das novas tecnologias, com a Internet e as redes sociais onde a informação circula constantemente, tornou consensual a necessidade de garantir na escola um acesso universal a recursos tão promissores (Aviram & Talmi, 2005; Palak & Walls, 2009). Embora persistam desigualdades entre regiões, o sistema educativo português registou neste domínio um significativo progresso.

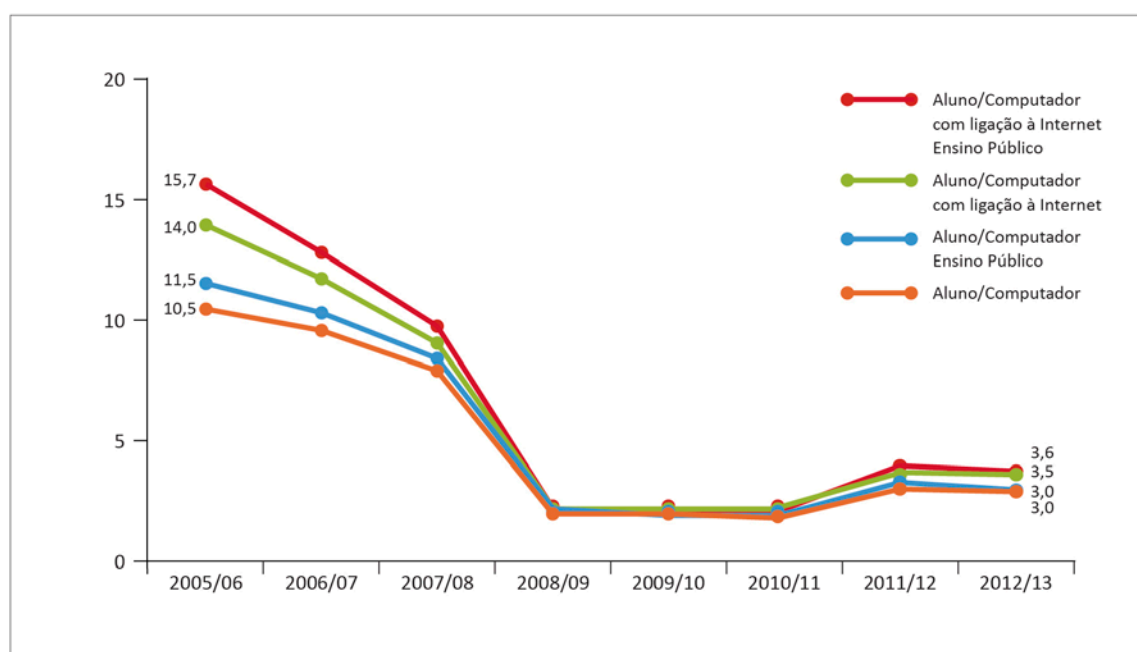
A primeira iniciativa que visou disponibilizar as TIC na escola foi o programa *MINERVA*, lançado pelo Ministério da Educação em 1985. O programa envolveu escolas, do pré-escolar ao secundário, funcionou até 1994, mas só assegurou uma cobertura de 7% das escolas portuguesas. Em 1996 o Ministério da Ciência e Tecnologia criou a unidade de Missão para a Sociedade de Informação (UMIC), que definiu um conjunto de medidas destinadas a alargar o acesso às novas tecnologias aos vários setores da sociedade portuguesa. A UMIC incluiu o programa *Internet nas Escolas*. Este programa foi envolvendo a pouco e pouco um maior número de estabelecimentos de ensino e em 1997 abrangia 58% do total, sem no entanto equipar as salas de aula.

A par da iniciativa *Internet nas Escolas* foi lançado em 1996 o programa *Nónio Século XXI*, pelo Ministério da Educação, que se manteve até 2002. Incluiu apetrechamento tecnológico, formação de professores, apoio a projetos de escolas e ao desenvolvimento de *software* educativo. Entre 2002 e 2005 o Ministério da Educação lançou um outro programa, o *Mil Salas TIC*, destinado a escolas do 2.º e 3.º ciclos. No âmbito deste programa foram criadas 1220 salas TIC e adquiridos mais de 13 000 computadores. No mesmo período foi aprovada a introdução das TIC nos currículos educativos.

Em 2005 o Ministério da Educação lançou o *Plano Tecnológico da Educação* (PTE) com o objetivo de abranger gradualmente a totalidade das escolas portuguesas do pré-escolar ao secundário, a fim de colocar Portugal entre os países europeus mais avançados na área das TIC na educação. As metas do PTE previam atingir até 2010 um rácio de 2 alunos por computador ligados à Internet, garantir a todas as escolas o acesso à Internet de alta velocidade (48mbps), assegurar a possibilidade de utilização da Internet,

pelo menos em 25% das salas de aula, proporcionar formação certificada a 90% dos professores. Integrou ainda o programa *e.escolinha* (conhecido como projeto *Magalhães*), que permitiu a distribuição de 4000 computadores a alunos do 1.º ciclo, a baixo custo ou a custo zero, e o programa *e-escola* que permitiu a aquisição de computadores a baixo custo pelos alunos dos outros níveis educativos. Graças a estas iniciativas, em 2010 foi atingido o rácio de 2,1 alunos por computador ligado à Internet (figura 17). Na prática, o PTE permitiu colocar Portugal acima da média em alguns indicadores europeus, por exemplo no acesso dos alunos à Internet de banda larga, no número de alunos por quadro interativo e por videoprojetor (Evaristo, 2014:612).

**FIGURA 17 – EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO ALUNOS/COMPUTADOR E RELAÇÃO ALUNOS/COMPUTADOR COM LIGAÇÃO À INTERNET**



Fonte: DGEEC, Modernização Tecnológica das Escolas – Ano Letivo 2012-2013, Evaristo (2014).

A evolução da relação alunos por computador foi bastante significativa, refere apenas as médias nacionais, não refletindo desigualdades entre estabelecimentos de ensino no recurso às TIC para aprendizagem que ainda persistem.

O estudo *EU Kids online* comparou a utilização da Internet por crianças e jovens dos países da UE, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos e também pelos respetivos pais, nos anos 2005 e 2008. Verificou-se que 54% das crianças portuguesas acedia diariamente à Internet no ano 2005 e que a percentagem em 2009 tinha subido para 68% (quadro 9). Quanto aos pais a percentagem de utilizadores subiu igualmente,

mas, ao contrário do que acontecia na maior parte dos países participantes, manteve-se, nos dois anos, inferior à percentagem dos filhos (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Ólafsson, 2009). Cruzando estes dados com os resultados de estudos que referem os efeitos positivos da ação orientadora das famílias na utilização mais diversificada e criativa dos recursos informáticos junto das crianças, será de concluir que também neste domínio a escola portuguesa tem um importante papel a cumprir.

**QUADRO 9 – EU KIDS ONLINE – UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELAS CRIANÇAS (6-17 ANOS) E PELOS PAIS (2005 E 2008)**

	GRUPOS DE PAÍSES	UTILIZAÇÃO PELAS CRIANÇAS (%)		GRUPOS DE PAÍSES	UTILIZAÇÃO PELOS PAIS (%)	
	2005	2005	2008	2008	2005	2008
UE 25		70	75		66	84
Dinamarca	1	95	93	1	96	98
Países Baixos	1	92	93	1	97	97
Estónia	1	90	93	1	83	92
Reino Unido	1	90	91	1	72	92
Finlândia		89	94		96	98
Luxemburgo		88	75		87	92
Suécia	1	86	91	1	98	97
Bélgica	1	84	71	2	80	92
Eslovénia	2	81	88	1	74	84
República Checa	2	78	84	2	73	91
França	2	78	76	2	67	85
Letónia		73	83		54	87
Lituânia		70	86		45	83
Malta		68	88		41	63
Eslováquia		68	78		59	76
Áustria	2	66	77	2	76	87
Alemanha	2	65	75	2	75	89
Hungria		65	88		41	80
Polónia	2	62	89	1	44	82
Irlanda	2	61	81	2	60	89
Portugal	3	54	68	3	37	65
Espanha	3	52	70	2	50	72
Itália	3	52	45	3	62	82
Chipre	3	44	50	3	35	57
Roménia		42	70		35	58
Bulgária	3	41	81	3	34	84
Grécia	3	39	50	3	24	54

Fonte: 2005: Eurobarómetro 64.4, dez. 2005; EU Kids online.

Em Portugal realizou-se um estudo entre 2008 e 2013 para identificar a forma como as crianças portuguesas utilizavam a Internet, tanto em casa como na escola, estruturado em três fases (Almeida, Delicado, Alves, Carvalho, Carvalho, 2015).

A primeira fase consistiu num inquérito a três mil alunos de 150 turmas de 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, de 50 escolas públicas e privadas, nas diferentes regiões do continente, abrangendo, portanto, crianças e jovens dos 9 aos 15 anos de idade. A segunda num conjunto de cerca de 150 entrevistas a crianças e jovens dos mesmos grupos etários e também a 50 pais e 50 professores. A terceira fase consistiu numa análise etnográfica de 30 crianças, através de observação direta em casa, entrevistas, debates de grupo e recolha de material fotográfico produzido pelas próprias crianças.

As respostas ao questionário da primeira fase permitiram obter elementos sobre as práticas de utilização da Internet, a frequência e modalidades de uso tanto na escola como em casa e as representações sobre a internet, com trabalho de campo em 2008. Na segunda fase o trabalho de campo decorreu em 2009 e 2010, aprofundando os dados obtidos pelo inquérito. A terceira fase decorreu em 2012 e permitiu recolher o ponto de vista das crianças sobre a forma como se servem da Internet.

A análise dos resultados levou os autores a estabelecer quatro *clusters* de utilizadores da Internet que designaram por: *internautas independentes* – os que usam mais intensamente a Internet e sem mediação dos pais (cerca de um terço); *internautas acompanhados* – os que utilizam intensamente a Internet, com a mediação dos pais (cerca de um quarto); os *aprendizes acompanhados* – os que utilizam a Internet com menos frequência e com o apoio dos pais (cerca de um quarto); os *novatos desamparados* – os que estão a autoiniciar-se sem apoio (cerca de um sexto da amostra).

As entrevistas e a observação direta, efetuada nas casas das crianças, revelaram uma diversidade bastante expressiva no tipo de sites e de atividades favoritas por parte dos rapazes e das raparigas, preferindo os rapazes jogos *online*, sobretudo de estratégia, ação, combate, violência, desporto, competição e poder e as raparigas redes sociais, como o *Facebook*, pesquisas de vídeo, como o *YouTube* para visionarem videoclips de artistas, programas e séries de televisão. Quanto a jogos, os preferidos pelas raparigas relacionavam-se com moda, culinária, decoração, cuidados pessoais (Almeida, Delicado, Alves, Carvalho, Carvalho, 2015:61-64).

Verificou-se que o potencial risco de isolamento induzido pela utilização da Internet, referido por alguns autores, pelo menos em Portugal deve ser relativizado porque a maior parte do tempo em que crianças e jovens estão *online*, *ativam uma rede coletiva e próxima de pares* (Almeida, Delicado, Alves, Carvalho, Carvalho, 2015:162). Cerca de 77,5% das crianças, sobretudo as mais velhas e os jovens, enviam e recebem e-mails e 75,3% enviam mensagens instantâneas, restringindo-se a esmagadora maioria das comunicações *online* a um círculo de amigos e colegas ou a familiares (quadro 10).

**QUADRO 10 – COMUNICAÇÃO ONLINE DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS (9-15 ANOS) (2008)**

	%
Amigos	90,2
Colegas de turma	81,1
Parentes	71,4
Amigos ou parentes no estrangeiro	45,9
Irmãos	38,3
Pai	24,7
Mãe	24,0
Professores	18,2
Estranhos	16,0

N = 2677; Fonte: Inquérito *As crianças e a internet*, 2008.

As redes sociais *online* (*Facebook*, *MySpace*, *Hi5*, *LinkedIn*, *Twitter*) são os serviços de maior crescimento na Internet e, embora oficialmente o acesso só seja permitido a maiores de 18 anos, constata-se que na Europa 60% das crianças dos 9 aos 16 anos são utilizadores destes serviços (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2010:38). Em Portugal o estudo *Infâncias Digitais* apurou que 20% das crianças do 4.º ano de escolaridade utilizavam redes sociais, aumentando a percentagem para 50% entre as do 6.º ano e para 70% entre as do 9.º ano, com um objetivo central coincidente nos três grupos etários: contactar à distância com os amigos. Quanto aos sítios eletrónicos mais consultados pelas crianças portuguesas, o estudo concluiu que são os que disponibilizam o acesso a vídeos, em particular o *YouTube*, a programas de televisão (85%) a redes sociais e blogs (62%), a desportos (55%) e a conteúdos relacionados com a educação (48%) (quadro 11).



**QUADRO 11 – SÍTIOS ELETRÓNICOS MAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS PORTUGUESAS (9-15 ANOS) (2008)**

	%
Vídeos (ex. <i>YouTube</i> ) e de transmissão de TV	85,0
Blogues e <i>websites</i> de redes sociais	62,0
Desportos	55,0
Educação	48,0
Artes e entretenimento	47,0
Notícias	43,0
Ciências	36,0
Rádio e <i>podcasts</i>	27,0

Fonte: Inquérito *As crianças e a internet*, 2008.

Nas entrevistas algumas crianças referiram que faziam pesquisas de informação sobre livros, ou que tinham o hábito de publicar fotografias e partilhar conteúdos. No entanto, só cerca de 10% dos inquiridos aproveitavam as potencialidades da Internet para divulgar espontaneamente as suas produções culturais, por exemplo textos, vídeos ou músicas.

## **5.6. Políticas de incentivo à leitura em Portugal**

Na generalidade dos países que integram a União Europeia e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico as políticas de promoção da leitura têm vindo a desenvolver-se como áreas de intervenção específica, na qual se cruzam vários setores, especialmente o da Educação e o da Cultura, mas alargando-se também a outros como o da Saúde e o Social (Neves, Lima & Borges, 2007). Estas políticas têm dado origem a planos, programas e projetos<sup>52</sup> que visam aprofundar a literacia e as práticas culturais dos cidadãos.

<sup>52</sup> Um *plano* corresponde a um conjunto de grandes linhas que orientam uma vontade de intervenção, deriva de diretrizes políticas, abarca um conjunto amplo de temas ou aspetos a concretizar a médio ou longo prazo; um *programa* corresponde a uma primeira concretização do plano, aplicando as linhas diretrizes a um aspeto concreto; o *projeto* é a linha mais operativa da intervenção e corresponde ao desenvolvimento dos programas através de ações concretas e é a unidade mínima de atuação com sentido global em si mesma (Cerezuela, 2006[2004]:27), citado por Neves, Lima & Borges (2007).

Os países que apresentam resultados mais favoráveis, tanto nos estudos internacionais de avaliação de literacia como nos inquéritos às práticas culturais, desenvolvem uma intervenção consistente, apoiada em resultados de investigação e recorrendo a financiamentos públicos e privados.

Em Portugal as políticas de promoção da leitura surgiram por iniciativa da então Secretaria de Estado da Cultura, com a constituição em 1980 do Instituto Português do Livro (IPL) que veio a ter uma ação determinante na criação de uma rede de bibliotecas públicas municipais, lançada em 1987 no quadro do *Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas*. O objetivo central foi assegurar que em todos os concelhos do país seriam criadas bibliotecas públicas, seguindo os princípios e as normas estabelecidos internacionalmente: serviços diversificados para adultos e crianças, coleções abrangentes e em diferentes suportes, livre acesso às estantes, empréstimo domiciliário, etc. A estratégia do programa assentou na criação de parcerias entre a administração central e local.

As bibliotecas são propriedade dos municípios, mas o apoio à sua criação por parte do Ministério da Cultura decorre do cumprimento por parte das autarquias do conjunto de requisitos instituídos pelo programa. Desde o início a adesão foi expressiva, contando-se atualmente 261 municípios apoiados no continente e nas regiões autónomas e tendo sido inauguradas 201 bibliotecas.

Cada biblioteca integra secções diferenciadas para adultos e crianças, espaços polivalentes para atividades de animação, colóquios, exposições, etc. No que respeita a coleções, para além de livros, jornais e revistas, as bibliotecas reúnem documentos áudio, vídeo e multimédia, de modo a acompanhar as correntes atuais da literatura, da ciência, das artes, etc. Disponibilizam ainda serviços baseados nas tecnologias de informação e comunicação e acesso à Internet<sup>53</sup>.

Desde 2004, com o apoio do Programa Operacional para a Sociedade do Conhecimento, a DGLAB tem vindo a alargar a sua área de atuação e criou o Portal da Rede de Conhecimento das Bibliotecas Públicas, onde se disponibilizam recursos para as bibliotecas da RNBP e para o público em geral.

---

<sup>53</sup> Vd. DGLAB – <http://dglab.gov.pt/>

A par do lançamento de bibliotecas, o IPL criou programas de apoio à edição de livros e, desde 1997, desenvolve o Programa de Apoio à Promoção da Leitura/Itinerâncias Culturais (PAPL), com uma oferta continuada de ações de difusão do livro e de promoção da leitura em vários contextos, em particular nas bibliotecas municipais (Neves e Lima, 2009:39-40).

Este programa assumiu como objetivos explícitos alterar os reduzidos níveis de literacia e os baixos níveis de leitura, procurando criar hábitos de leitura entre os portugueses, através de projetos e ações de promoção da leitura em todo o território nacional, recorrendo a mediadores e desdobrando-se em oito tipos de iniciativas: ações articuladas; ações de formação; ateliês; espetáculos; comunidades de leitores; cursos breves de literatura; exposições (Neves e Lima, 2009:52). A partir de 2002, na intenção de contribuir para criar novos públicos leitores, muitas ações passaram a ser dirigidas ao público infanto-juvenil (Alçada, Calçada, Martins, Madureira & Lorena, 2006: 84-85). Com o lançamento do PNL, o PAPL aumentou o número de ações disponíveis e passou a contemplar bibliotecas municipais não integradas na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. Contudo, a partir de 2012, a Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas reduziu muito o programa, não o tendo substituído por outras medidas de promoção da leitura.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) correspondeu também à intenção de estruturar uma política pública lançada em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas nas escolas de todos os níveis de ensino que assegurassem o acesso à informação e aos recursos de leitura a alunos e docentes. O programa foi definido por um grupo de trabalho então constituído especificamente para o efeito, com base nas orientações consagradas pelo manifesto da IFLA/UNESCO<sup>54</sup>, considerado o documento internacional de maior importância no que respeita às bibliotecas escolares (BE) (IFLA & UNESCO, 1999).

O relatório então produzido – *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* – partiu de um diagnóstico da situação, explicitou como deveria ser entendido o conceito de

---

<sup>54</sup> IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions. O IFLA/UNESCO Library School Manifesto (UNESCO, 1999) identifica a missão e os objetivos das BE e estabelece os princípios relativos ao financiamento, à legislação e redes, ao funcionamento e gestão e à equipa das bibliotecas escolares. Os governos são instados a criar condições favoráveis à aplicação dos princípios enunciados e os responsáveis pelas bibliotecas são incentivados a aplicá-los.

biblioteca escolar – *os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para as atividades curriculares não letivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer* (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, Gaspar, 1996:33) e propôs um modelo em rede que viesse a abranger todo o sistema de ensino público.

Os princípios e linhas gerais do programa previam que o desenvolvimento das BE respeitasse uma definição de espaços com diversas funcionalidades, requisitos relativos ao equipamento, ao mobiliário e ao fundo documental, uma equipa qualificada para gerir e dinamizar a biblioteca e consagrasse regras de funcionamento, tais como um regime de livre acesso, uma dotação orçamental própria e uma articulação em rede com outras bibliotecas escolares e com as bibliotecas públicas.

As BE visavam estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e universal, bem como o desenvolvimento de competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação. Assumiam igualmente o objetivo de apoiar os docentes na planificação das atividades de ensino e na diversificação das situações de aprendizagem. Para cumprir as suas funções as BE deveriam, portanto, disponibilizar um fundo documental de materiais impressos, audiovisuais e informáticos, adequado às necessidades curriculares das diferentes disciplinas e à ocupação lúdica dos tempos livres.

Para coordenar o lançamento, a orientação técnica e a avaliação do Programa foi criado no Ministério da Educação o Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE). Ao longo dos anos o GRBE tem assegurado apoio técnico<sup>55</sup> e condições necessárias ao pleno funcionamento das BE, mediante fixação e formação dos seus recursos humanos. Definiu uma estratégia de desenvolvimento da rede, que permite envolver e co-responsabilizar as estruturas de direção das escolas pela criação, renovação e desenvolvimento das suas bibliotecas escolares. De acordo com essa estratégia, as escolas são convidadas a apresentar candidaturas a apoio financeiro, concretizadas num projeto/plano

---

<sup>55</sup> O apoio técnico-pedagógico inclui a **criação e renovação de espaços e equipamentos, bem como a gestão dos fundos documentais**, passando pela formação, pelos instrumentos eletrónicos de partilha de informação, pelo desenvolvimento de parcerias e outras iniciativas.

de desenvolvimento que respeite os padrões de exigência requeridos pelo programa. O apoio financeiro para a criação ou requalificação da biblioteca, que permite a integração na RBE, decorre da avaliação dos projetos, com base nos seguintes requisitos: dimensão e qualidade das instalações (espaço organizado em várias zonas, funcionalidade, etc.); equipamento adequado; recursos de informação (livros, revistas, jornais, audiovisuais, digitais)<sup>56</sup>; funcionamento em regime de livre acesso e como centro multimédia; animação; procedimentos técnicos da informatização, classificação e catalogação dos documentos; plano de desenvolvimento e ação, integrado no projeto da escola; cooperação entre as diversas BE da mesma área geográfica e de diferentes níveis de escolaridade; divulgação junto do público-alvo.

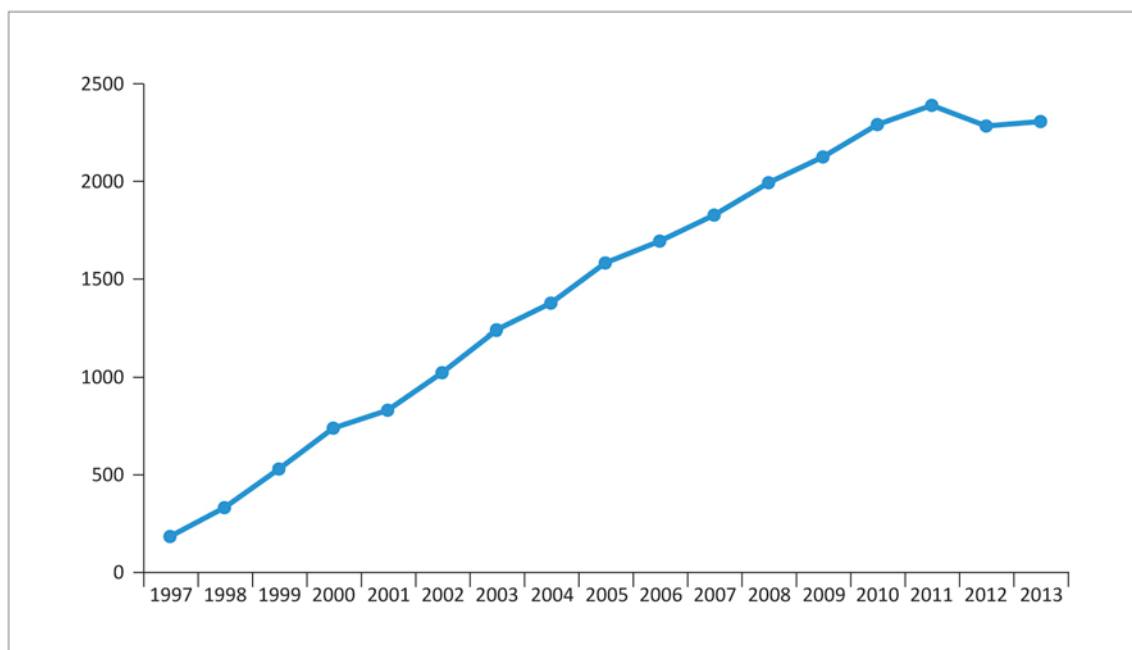
A nível concelhio foi instituído um Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) nas bibliotecas municipais, em coordenação com o Ministério da Cultura e com as autarquias. Foi também incentivada a organização de cursos adequados à qualificação das equipas das BE, com competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projetos, da gestão da informação e das ciências documentais, dirigidos a professores bibliotecários, aos professores em geral e aos técnicos de biblioteca e outros profissionais que viessem a desempenhar funções nas BE.

No primeiro ano de execução do Programa, em 1997, foram integradas na Rede 164 bibliotecas. Hoje, a RBE integra mais de 2000 bibliotecas escolares, com uma cobertura de 100% nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e de 50% no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, encontrando-se todos os alunos abrangidos com serviço de biblioteca assegurado pelas sedes de agrupamento (Calçada & Martins, 2014). A figura 18 representa a expansão da rede de bibliotecas escolares entre 1997 e 2003.

---

<sup>56</sup> Quanto aos recursos de informação foi definida a quantidade de documentos para uma BE baseada na taxa de crescimento recomendada pela UNESCO para uma coleção, de acordo com o número de alunos da escola – um fundo documental com um número mínimo de documentos igual ao número de alunos multiplicado por dez – e também a necessidade de permanente atualização dos fundos, a prever nos orçamentos das escolas.

**FIGURA 18 – BIBLIOTECAS INTEGRADAS NA REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES ENTRE 1997 E 2013**



Fonte: MEC, Rede de Bibliotecas Escolares, 2013.

A RBE tem continuado a alargar e a consolidar as suas diferentes dimensões e dinâmicas com uma particular ênfase na difusão de boas práticas. As modalidades de candidatura à integração na Rede foram evoluindo de acordo com a expansão do programa e a sua política de incentivo à qualidade. A partir de 2005 foi aberta a possibilidade de um novo tipo de candidatura, designada *Candidatura Ideias com Mérito*, que seleciona e apoia escolas, cujas bibliotecas apresentam práticas de qualidade e experiências consistentes que possam ser divulgadas.

O contributo da RBE para o PNL foi essencial. Decorreu de sintonia de objetivos e da articulação entre a estratégia do PNL e a estratégia que, desde 1997, vinha a definir a expansão da Rede de Bibliotecas Escolares. Ficou a dever-se à conjugação de orientações entre a Comissão do PNL e a coordenadora do GRBE, Teresa Calçada, co-autora da estratégia do PNL, e desde o lançamento do Plano com funções de comissária-adjunta. Sob a sua orientação as bibliotecas escolares mobilizaram-se para o desenvolvimento do PNL, graças ao contributo dos professores bibliotecários e dos coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares, que desde o primeiro momento se assumiram como divulgadores dos princípios do PNL, direcionando a sua intervenção para o apoio técnico dos seus programas e projetos junto de docentes, comunidades escolares e autarquias.

## 6. O PLANO NACIONAL DE LEITURA

O Plano Nacional de Leitura dirigiu-se à sociedade portuguesa no intuito de tornar mais clara e mais próxima a percepção e interpretação dos resultados de avaliações internacionais que colocavam Portugal numa posição de inferioridade em relação a outros países, pretendeu alertar os cidadãos e as organizações para a necessidade de encarar o problema, considerando que o primeiro passo para ultrapassar qualquer problema é ter consciência de que ele existe. Tomando como ponto de partida a análise da complexa teia de obstáculos e dificuldades, avanços e recuos, que explicam a persistência do atraso de Portugal em matéria de leitura, procurou identificar as razões centrais desse atraso, para apresentar um modelo de intervenção que estimulasse o interesse dos cidadãos em geral e das crianças em particular pelas diferentes formas e suportes em que a informação escrita hoje se oferece.

### 6.1. Opções estratégicas

A definição das linhas gerais do PNL foi traçada por uma equipa nomeada para o efeito<sup>57</sup>, que a debateu com os responsáveis políticos dos três ministérios envolvidos. Encontram-se descritas no relatório então elaborado (Alçada, Calçada, Martins, Madureira, Lorena, 2006). Partiu de uma tentativa de caracterizar a problemática da leitura em Portugal e, com base na informação científica disponível à época do seu lançamento, conceber medidas que lhe pudessem dar resposta.

A informação disponível, embora parcelar, permitiu traçar um panorama da situação portuguesa, tomando como base a experiência acumulada e os resultados da investigação. Considerou-se que o PNL deveria tomar como referência os dados obtidos nas avaliações mais recentes dos níveis de literacia e dos hábitos de leitura da população escolar e da população adulta, para, ao longo da sua vigência, ir verificando possíveis impactos da sua ação nos resultados de avaliações ulteriores.

---

<sup>57</sup> A composição da equipa foi a seguinte: Isabel Alçada (coordenação), Teresa Calçada, Jorge Martins, Ana Madureira, Alexandra Lorena.

No seu conjunto, os estudos internacionais sobre as competências dos jovens e dos adultos alertavam, sem margem de dúvida, para os problemas que a sociedade portuguesa enfrentava nos domínios da leitura e da literacia (Costa, Pegado, Ávila, 2008). Apesar do investimento na escola e nas bibliotecas a situação mantinha-se preocupante.

Para alterar o panorama tornava-se urgente encontrar um rumo que permitisse ultrapassá-lo. Como eixo central decidiu-se que o Plano Nacional de Leitura deveria ser de âmbito nacional e com uma duração que lhe permitisse obter impacto. Optou-se por considerar um período de pelo menos 10 anos, desdobrado em duas fases. Para traçar as linhas mestras do PNL foi definido um conjunto de objetivos, convergentes com orientações internacionais, nomeadamente as recomendadas pela UE, em documentos sobre o desenvolvimento da literacia, e pela OCDE, em particular as decorrentes do estudo PISA:

- *Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo;*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura;*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;*
- *Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;*
- *Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;*
- *Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;*
- *Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.*

Tomando estes objetivos como referência, definiu-se um conjunto de opções estratégicas que vieram a orientar a definição dos programas do PNL e as metodologias de lançamento. Em grande medida estas opções explicam o carácter positivo dos resultados.



1.<sup>a</sup> Opção estratégica:

*Identificação de público-alvo prioritário – alunos do ensino básico e da educação pré-escolar – e alargar o âmbito da intervenção a outros públicos para criar uma atmosfera social favorável à leitura.*

A decisão de privilegiar as crianças e jovens em idade escolar resultou de uma opção fundamentada no facto de serem estas idades cruciais para o desenvolvimento de competências, práticas e gostos de leitura (Kraaykamp, 2003; Rvachew & Savage, 2006). A inclusão das famílias e de outros setores da população decorreu da necessidade de alargar o âmbito para abranger também os adultos e ainda para potenciar a intervenção nuclear através da valorização pública da leitura.

2.<sup>a</sup> Opção estratégica:

*Definição de uma atividade nuclear permanente para a totalidade do público-alvo prioritário – a leitura orientada na sala de aula – e lançamento de outros projetos de promoção de leitura, de âmbito e duração variáveis, para reforçar a ação nuclear, para atingir outros públicos e outros contextos.*

A atividade nuclear proposta para a promoção da leitura em contexto escolar assumiu o princípio de que a aquisição de uma competência sólida, para além da aprendizagem da descodificação, exige uma prática constante que promova um desenvolvimento gradual (RAND, 2002). A maioria dos alunos só atinge patamares superiores de compreensão e hábitos de leitura autónoma se puder beneficiar de múltiplas atividades de leitura orientada durante vários anos. O treino da leitura não podia, portanto, continuar a ser remetido para o tempo livre ou para casa.

Nas bibliotecas públicas e nas bibliotecas escolares o desenvolvimento de atividades promotoras de leitura era já uma prática comum, contudo não abrangia a totalidade das crianças e jovens, já que os frequentadores das bibliotecas são sobretudo os que revelam maior apetência pelos livros e um melhor domínio da leitura. Sendo crucial abranger os alunos que apresentavam maiores dificuldades e menor motivação, considerou-se que as atividades nucleares do PNL em contexto escolar deveriam ser realizadas nas salas de aula, durante o tempo letivo e diretamente orientadas pelos docentes.

Foi assim eleita como a atividade mais estruturante do PNL a leitura orientada em sala de aula, com um caráter regular e contínuo, incidindo em obras motivadoras, capazes de induzir nos mais novos interesse pelos livros e desenvolvimento de competências. Esta leitura deveria ser realizada para todo o conjunto do sistema de ensino, em todas as escolas da rede pública e privada, desde o pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico, abrangendo os seus cerca de um milhão e duzentos mil alunos. A partir da 2.ª fase o PNL deveria lançar iniciativas dirigidas aos outros níveis de escolaridade e aos adultos em formação nos Centros Novas Oportunidades.

Embora assumindo que devia incidir prioritariamente no contexto escolar e especificamente nas atividades em sala de aula, o PNL procurou contribuir para a criação de um ambiente social favorável à leitura, lançando em paralelo vários tipos de iniciativas dirigidas a diferentes contextos sociais, de âmbito e duração variáveis, tanto por iniciativa direta como através do contributo das bibliotecas públicas e de outros parceiros. Ao longo dos anos o PNL foi acolhendo múltiplos projetos de parceiros, o que veio a contribuir para dar mais visibilidade à leitura.

### 3.ª Opção estratégica:

*Suscitar a adesão e a mobilização dos atores centrais – docentes, professores-bibliotecários e bibliotecários – para a realização das atividades nucleares e para outras iniciativas lançadas pelo PNL, pelas escolas e bibliotecas ou por outras organizações.*

Os atores centrais que asseguram a leitura orientada na sala de aula são naturalmente os docentes – educadores de infância e professores, enquadrados pelos professores-bibliotecários e pelos bibliotecários da rede de bibliotecas públicas.

A leitura de livros na sala de aula não sendo uma novidade, pois alguns docentes praticavam-na já regularmente e com resultados muitas vezes expressivos, não era ainda generalizada. Para atingir todas as crianças do pré-escolar e do ensino básico importava intensificá-la, alargando-a a todas as salas de aula. Contudo, havia que assegurar uma condição essencial: para induzir leitura autónoma era indispensável gerar nas crianças interesse e gosto pelos livros, o que nunca aconteceria sem a adesão convicta dos docentes. No quadro desta opção estratégica, considerou-se indispensável que o programa

central do PNL não fosse entendido como uma imposição, mas como um convite para que cada docente estruturasse o seu próprio projeto, escolhesse os livros e as formas de leitura mais adequadas às suas turmas, à idade, ao desenvolvimento, ao gosto e ritmo próprios dos seus alunos. Neste sentido, o PNL encorajou atitudes de abertura e flexibilidade, onde pudessem ser incluídos os múltiplos percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar, rejeitando qualquer tentação de modelo único.

#### 4.ª Opção estratégica:

*Utilização de estruturas e recursos já existentes e criação de uma estrutura de coordenação que estabelecesse uma rede de parcerias.*

Assumindo como orientação estratégica o envolvimento de estruturas já existentes e a captação de parceiros que se dispusessem a contribuir para alcançar os resultados desejados, o PNL foi lançado por uma estrutura leve, constituída por uma Comissão e por uma pequena equipa de docentes e técnicos, com o apoio de um secretariado, partilhado com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Envolveu desde o início a Rede de Bibliotecas Escolares e a Rede de Bibliotecas Municipais.

#### 5.ª Opção estratégica:

*Divulgação do PNL através de uma rede digital interativa que assegurasse a comunicação com os atores e monitorização de projetos, a par do lançamento de campanhas de divulgação.*

O Plano Nacional de Leitura empreendeu desde o início um esforço importante de sensibilização da opinião pública para a promoção da leitura, procurando simultaneamente suscitar o envolvimento dos cidadãos nas suas iniciativas e promover atitudes favoráveis à leitura. Conseguiu obter uma visibilidade crescente socorrendo-se de um sistema digital de informação, de campanhas de divulgação e de contactos diretos dos seus responsáveis com as direções das escolas, com os bibliotecários e professores bibliotecários, e ainda com organizações cuja esfera de ação se relacionasse com o livro e a leitura. A criação de um sistema digital de informação revelou-se uma opção estratégica nuclear, que permitiu continuidade na divulgação de iniciativas

sucessivamente lançadas pelo PNL e a comunicação direta com os atores principais: docentes, professores-bibliotecários, direções de escolas, bibliotecários.

6.<sup>a</sup> Opção estratégica:

*Criação de uma marca que permitisse a identificação do PNL.*

O conceito da marca foi definido pela Comissão PNL, que encomendou a execução a um *designer*. Pretendia-se que o logo LeR<sup>+</sup> viesse a identificar com clareza as intenções e programas do PNL. A receptividade social veio a ultrapassar as expectativas, pois o logo foi e continua a ser tomado como indicador de qualidade na área da leitura.

7.<sup>a</sup> Opção estratégica:

*Celebração de parcerias para o lançamento de iniciativas, projetos e campanhas de divulgação.*

A celebração de parcerias com um conjunto alargado de instituições, em moldes variados, foi outra opção estratégica fundamental. Visou contribuir para ampliar a visibilidade do PNL e para a criação de um ambiente social propício à valorização da leitura. Neste contexto foram celebrados vários tipos de protocolos nomeadamente com câmaras municipais, fundações, associações, empresas e órgãos de comunicação social.

8.<sup>a</sup> Opção estratégica:

*Disponibilização gradual de novos recursos destinados às Bibliotecas Escolares, nomeadamente livros e recursos para leitura em suportes digitais que permitissem a realização da atividade nuclear – a leitura orientada nas salas de aula.*

As bibliotecas escolares são as estruturas das escolas que mais têm contribuído para criar um clima de leitura no sistema educativo e junto das comunidades escolares. Importava que se mobilizassem para os programas do PNL, influenciando os professores para que aderissem e alargassem a sua ação. Para garantir adesão dos professores e o real envolvimento de cada um dos seus alunos seria indispensável facilitar a aquisição por parte das bibliotecas de vários exemplares de cada título dos títulos selecionados

para leitura na sala de aula, por exemplo 12 exemplares no caso das turmas com 24 alunos, ou seja, disponibilizar um livro para cada par. Só com estes recursos seria viável assegurar que, no momento da leitura, todos os alunos tinham o texto diante dos olhos. Quanto à leitura em suporte digital seria indispensável disponibilizar obras adequadas aos diferentes grupos etários que pudessem ser lidas nas salas de aula ou em leitura autónoma.

#### 9.ª Opção estratégica:

*Ampliação do conhecimento sobre a leitura, mediante o lançamento de estudos de carácter científico e conferências para divulgação científica.*

Tornou-se desde logo claro que uma das opções estratégicas do PNL deveria associar a investigação à intervenção. Com esse objetivo foi definido um conjunto de estudos destinados, por um lado, a proporcionar um melhor conhecimento da realidade nacional e, por outro, a analisar a atividade dos que trabalham como promotores de leitura, e finalmente para possibilitar a criação de instrumentos que pudessem vir a servir de orientação e permitir que a intervenção do próprio PNL pudesse vir a ser monitorizada e avaliada.

#### 10.ª Opção estratégica:

*Avaliação externa.*

A avaliação externa do PNL foi entregue ao CIES-IUL desde o ano de lançamento. Esta opção foi considerada essencial, para possibilitar uma análise continuada de toda a atividade e para permitir a introdução de ajustamentos, tendo em conta a identificação de aspetos que se revelassem menos conseguidos. Deveria ser realizada através de uma metodologia complexa que incluísse observação direta, entrevistas, estudos de caso, inquéritos aos atores, barómetro de opinião pública, análise de exames e provas de aferição nacionais, inquéritos internacionais de avaliação de competências.

## 6.2. Justificação do Plano Nacional de Leitura

O relatório de lançamento apresenta uma formulação abrangente, onde se identificam as recomendações da União Europeia e de organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, para que os governos assumam a promoção da leitura como prioridade política, considerando-a um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado e, como justificação nuclear, o facto de a leitura representar um bem essencial.

*Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo*  
(Alçada, Calçada, Martins, Madureira, Lorena, 2006:11)

A necessidade de medidas que aprofundassem a intervenção justificava-se ainda pelo facto de, nas últimas décadas, ter havido um crescente esforço de escolas e bibliotecas públicas, desenvolvendo regularmente atividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler, sem que se detetassem indicadores de que os níveis de leitura das crianças e jovens portugueses se estivessem a aproximar dos padrões internacionais.

O PNL considerou que Portugal deveria assumir a meta de reduzir o número de jovens com fracas competências em leitura, patentes nos resultados dos sucessivos ciclos de avaliação realizados pelo estudo PISA<sup>58</sup>. Devido ao papel central da escola na promoção da leitura e à abrangência universal do sistema educativo, a sala de aula foi

---

<sup>58</sup> A percentagem de alunos com níveis inferiores a 2, na escala PISA, tinha sido: em 2000 – 28%, em 2003 – 22% e em 2006 – 24,9%.

eleita como espaço prioritário de intervenção, tomando como público-alvo imediato as crianças que frequentam os jardins de infância e o ensino básico, mas com a intenção de alargar gradualmente a intervenção aos jovens do ensino secundário e aos adultos.

As orientações prosseguidas para definir os programas nucleares do PNL fundamentaram-se nos paradigmas conceptuais que descrevem a leitura de acordo com perspectivas cognitivistas-construtivistas (Alexander & Fox, 2010; Rumelhart, 1980) e de envolvimento na aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000; Oldfather & Wigfield, 1996) e ainda em perspectivas desenvolvimentistas, considerando os resultados de investigação acerca dos processos de leitura em todas idades, desde a infância e a adolescência, até à idade adulta (RAND- Reading Study Group, 2002).

Estas perspectivas mantêm-se atuais e têm vindo desenvolver e aprofundar estudos que sublinham o facto de a leitura ser um processo no qual o leitor se envolve para procurar e construir ativamente o significado daquilo que lê (Alexander & Fox, 2010; Graves, Juel, Graves, Dewitz, 2011).

Para traçar um rumo que conduzisse nesse sentido, apresentou algumas medidas a lançar de imediato, baseadas em informação científica, na experiência acumulada em Portugal e ainda na experiência de países que obtiveram resultados positivos através de planos estratégicos de combate à iliteracia.

A leitura orientada na sala de aula, medida central proposta aos educadores de infância e aos docentes do ensino básico, fundamentou-se nos resultados de várias áreas de investigação: por um lado, em estudos que destacam a importância de efetivo envolvimento e motivação, associados ao prazer de ler (Guthrie & Wigfield, 1997, 1999); por outro, em estudos analíticos dos processos de leitura e de linguística do texto, que apontam os benefícios de uma exposição substancial a textos dos mais variados tipos e géneros, no quadro de uma pedagogia construtivista, para estimular a formação gradual de estruturas cognitivas, a aquisição de um léxico mental de palavras escritas, o reconhecimento automático de palavras (Carver, 1997; Ehri, 2002) e ainda a aquisição de vocabulário e da fluência necessária à compreensão dos textos escritos (Pressley, 2006).

A par desta fundamentação o PNL recorreu ainda a estudos acerca do papel dos recursos em suporte digital, tão presentes nas práticas de leitura de crianças e jovens, para analisar as potencialidades do trabalho com computadores ou tablets e o recurso à

Internet e a textos em suporte digital nas dinâmicas da sala de aula, visando proporcionar às escolas novos recursos que lhes permitam integrar mais plenamente as novas tecnologias nos processos de aprendizagem (Castells, 2005; Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004; Mitra, 2005).

O PNL apontou também a indispensabilidade de se desenvolver no país uma investigação científica sistemática, que viesse a proporcionar elementos para analisar de forma mais aprofundada os fatores subjacentes ao problema da iliteracia, e alicerçar o lançamento de medidas adequadas. Com este propósito, o apoio à investigação foi assumido como uma linha estratégica, concretizável através da encomenda de estudos a centros de investigação competentes em domínios do estudo da leitura, considerados relevantes para aprofundar o conhecimento da realidade, monitorizar e avaliar a intervenção e permitir que o PNL pudesse progredir com segurança.

Esta opção revela também a busca de convergência com recomendações de organismos internacionais que propõem metodologias de intervenção apoiadas em resultados de análise científica (McGill-Franzen, 2000), procurando evitar o que com frequência ocorre na política educativa: não produzir efeitos por não avaliar se as medidas propostas são efetivamente integradas pelos docentes nas práticas das salas de aula. Para corresponder desde logo a esta preocupação recorreu-se à análise de relatórios de organizações internacionais, em particular os referentes aos estudos de literacia da OCDE e da IEA que, abrangendo um conjunto cada vez mais vasto de países, têm vindo a permitir a identificação de medidas com efeitos positivos nos resultados e nas práticas de leitura das crianças (estudos PIRLS), dos jovens (estudos PISA) e dos adultos (estudos IALS, ALL e PIAC).

Apreciaram-se também alguns planos estratégicos de países que apresentam resultados positivos no domínio da literacia, tendo o PNL tomado como referência para a definição da sua medida mais estruturante, a leitura orientada na sala de aula, a *Literacy Hour* introduzida no Reino Unido no quadro de um estratégia nacional lançada em 1997, a *National Literacy Strategy* (NLS), cujos estudos de avaliação demonstraram beneficiar as práticas de leitura e os níveis de literacia das crianças (Machin & McNally, 2005). Outras fontes de informação sobre políticas de leitura com resultados comprovados e consistentes, consideradas pelo PNL, são as descritas em relatórios sobre o sistema educativo finlandês, que referem a procura de equidade através de práticas de apoio



imediatamente a alunos do primeiro ano de escolaridade que revelem dificuldades na leitura (Halinen, Sinko & Laukkanen, 2005) e o recurso a modalidades de trabalho destinadas a despertar nos mais novos o prazer de ler, considerado mais determinante do sucesso educativo do que o nível socioeconómico e cultural dos pais (Linnakylä & Välijärvi, 2004).

### **6.3. Os princípios do Plano Nacional de Leitura**

Conforme foi já referido, a formulação de princípios apresentada pelo PNL procurou ter em conta as orientações tomadas como referência por países que apresentavam resultados positivos no domínio da literacia. À época eram conhecidos relatórios de estratégias de vários países que se tinham situado na média ou acima da média nas várias séries do estudo PISA da OCDE.

Embora com especificidades próprias e ações dirigidas a diferentes públicos, os planos lançados noutros países para melhorar os níveis de literacia da população revelam a preocupação comum de alargamento das práticas de leitura nas escolas, dando uma atenção especial aos contextos sociais menos favorecidos. E baseiam-se no pressuposto de que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis (Kraaykamp, 2003; Rvachew & Savage, 2006).

Estes pressupostos foram assumidos pelo PNL, que elegeu como foco da sua primeira fase de intervenção a promoção da leitura orientada nas salas de aula, através da presença constante de livros e como público-alvo prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico. Considerou-se também que para atingir as crianças e os jovens é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, o que levou o PNL a tomar igualmente como público-alvo os educadores e professores, os pais e encarregados de educação, os bibliotecários, os mediadores e animadores de leitura.

A análise da influência e do papel da família na aprendizagem e na aquisição de hábitos de leitura fundamentou-se em estudos que demonstram a influência da literacia

familiar no nível de linguagem e de literacia emergente das crianças à entrada na escola (Hart e Risley, 2003), em estudos que evidenciam os efeitos positivos de programas destinados especificamente a promover a literacia familiar (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2002) e os efeitos benéficos na aprendizagem decorrentes da leitura de livros em família (Fletcher & Reese, 2005; Nutebrown, Hannon & Mogan, 2005).

A intervenção do PNL neste domínio da literacia familiar partiu da apreciação de resultados de programas lançados em diversos países, em particular os que elegeram como público-alvo grupos socioeconómicos desfavorecidos. Alguns destes programas têm obtido sucesso, capacitando os pais para a leitura partilhada de histórias e promovendo a consciência do papel que podem desempenhar junto dos filhos na criação e manutenção de rotinas e de sentimentos positivos em relação à leitura (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2002). Para abranger as famílias o PNL inspirou-se em iniciativas, com modalidades de organização a partir do setor de educação, do setor da cultura e do setor da saúde, com atividades dinamizadas tanto por profissionais como por voluntários. Foi o caso de projetos lançados ao longo da primeira fase do PNL, como *O meu Brinquedo é um Livro*, realizado em cooperação com a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI), que seguiu um modelo semelhante ao projeto *Bookstart* da ONG *Booktrust* do Reino Unido. Foi igualmente o caso do projeto *LeR<sup>+</sup> dá Saúde* desenvolvido a partir de uma parceria com a ONG *Reach out and Read* dos Estados Unidos da América (EUA) que possibilitou a adaptação de materiais de divulgação e o apoio da respetiva coordenadora, que se deslocou a Portugal para realizar formações destinadas a profissionais de saúde. E ainda dos projetos *Leitura em Vai e Vem*, *Já Sei Ler* e *LeR<sup>+</sup> para Vencer* inspirados em iniciativas do *National Reading Trust* do Reino Unido. Foi igualmente o caso do projeto *Voluntários de Leitura*, lançado em Portugal em 2012 pela associação que tem o mesmo nome e pelo Centro de Investigação para as Tecnologias Interativas (CITI) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que estabeleceu uma parceria com o PNL e com a Rede de Bibliotecas Escolares, assumindo princípios e modalidades de intervenção presentes em projetos como os *Reading is Fundamental* (RIF) o *Rolling Readers* dos EUA e *Lire et Faire Lire* da França.

Para assegurar que as iniciativas poderiam induzir mudanças positivas nas práticas letivas dos docentes que incidem sobre a promoção da leitura, o PNL teve em conta

elementos disponibilizados por vários estudos de avaliação realizados nos EUA, que incidiram especificamente sobre atitudes dos docentes e de diretores de escolas perante as características de reformas curriculares que incidiram sobre o ensino da leitura. Estes estudos partiram do pressuposto de que sendo os professores simultaneamente alvos e agentes de mudança, se torna indispensável considerar a sua adesão e acima de tudo identificar motivos que os levam a pôr ou a não pôr em prática as novas orientações. Foi possível constatar que, na sequência de reformas, regra geral, apenas um reduzido número de docentes realiza de facto uma reestruturação das suas práticas de ensino. A maioria ou rejeita linearmente as novas propostas ou efetua uma alteração superficial, aproximando essas propostas das metodologias já anteriormente utilizadas. Verificou-se ainda que a reação dos docentes é tanto mais positiva quanto maior for o grau de congruência entre as novas orientações e as suas práticas anteriores (Coburn, 2004), sendo mais provável uma rejeição linear se as novas orientações são incongruentes com outras recomendações curriculares ou se se revestem de um caráter muito prescritivo, sobretudo quando os professores se veem a si próprios como promotores de autonomia e criatividade (Achinstein & Osborne, 2006).

Com base nestas informações o PNL procurou apresentar as propostas de promoção da leitura em sala de aula de modo a que não fossem vistas como estranhas ou distantes por parte dos docentes. Procurou ainda tornar claro que as novas atividades representavam um reforço das práticas de leitura recomendadas pelas orientações curriculares do Ministério da Educação para o trabalho escolar e para o aconselhamento de leituras em tempo livre, não envolvendo quaisquer formas de rutura.

O respeito pela autonomia pedagógica dos docentes e estimular a diversidade de abordagens através da explicitação dos seguintes princípios:

- *O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.*
- *Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas atividades de leitura orientada.*

- *A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da decodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, bem como em casa, durante vários anos.*
- *O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.*
- *A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.*
- *Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.*
- *Os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível, onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.*
- *Negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem-intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a veem como um bem essencial.*

Com base nos princípios enunciados foi definido um conjunto de programas, para a primeira fase do PNL, que deveria decorrer durante cinco anos, estabelecendo-se como público prioritário as crianças dos jardins de infância (3 a 6 anos), do 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo. Esta prioridade traduziu a opção fundamentada de iniciar desde logo o trabalho com os mais novos, pelo facto de serem idades cruciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura, das competências e dos hábitos de leitura. A opção de não lançar todos os programas em simultâneo decorreu da decisão de avançar de forma faseada, para permitir ajustar a rota e ir avançando com mais segurança. O alargamento a alunos do 3.º ciclo seria assegurado através do lançamento de programas específicos a partir do seu segundo ano de execução, e a alunos do secundário a partir do lançamento da 2.ª fase. Associada ao público escolar seriam lançados programas de promoção da leitura em contexto familiar, promoção da leitura em bibliotecas

públicas e noutros contextos sociais, bem como campanhas de sensibilização da opinião pública, incluindo programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura, através dos órgãos de comunicação social.

Visando a melhoria das competências dos vários agentes que intervêm na promoção da leitura – educadores, professores, bibliotecários, mediadores de leitura, pais, o PNL disponibilizou orientações redigidas com clareza, fundamentadas em princípios científicos sobre a natureza da leitura e sobre os processos de aprendizagem, e apoiou a realização de ações de formação para o desenvolvimento das várias atividades inscritas no Plano e consentâneas com as recomendações dos programas de ensino.

#### **6.4. Estruturas de coordenação do Plano Nacional de Leitura**

A coordenação do PNL ficou a cargo de uma comissão interministerial, composta por cinco elementos: uma comissão; uma comissão-adjunta, a coordenadora do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) do Ministério da Educação; duas representantes do Ministério da Cultura, da Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB); uma representante do ministro dos Assuntos Parlamentares, do Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS)<sup>59</sup>.

O Ministério da Educação assumiu um papel particularmente relevante, disponibilizando os recursos financeiros para assegurar as medidas destinadas às escolas, nomeadamente a aquisição de livros, e associando vários dos seus serviços e organismos ao desenvolvimento dos programas. De entre estes, destaca-se: o Gabinete RBE, com o qual o PNL estabeleceu uma forte articulação, traduzida no desenvolvimento conjunto de um número considerável de projetos, na articulação permanente entre os técnicos

---

<sup>59</sup> Na Comissão inicial do PNL participaram Isabel Alçada (comissária), Teresa Calçada (comissária-adjunta – Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação), Paula Morão e Maria Carlos Loureiro (Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas – Ministério da Cultura); Alexandra Lorena (Gabinete para os Meios de Comunicação Social – Ministério dos Assuntos Parlamentares). A partir de 2009 a Comissão passou a ser constituída por Fernando Pinto do Amaral (comissário), Teresa Calçada (comissária-adjunta – Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação), José Cortês e Maria Carlos Loureiro (Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas – Ministério da Cultura); Alexandra Lorena (Gabinete para os Meios de Comunicação Social – Ministério dos Assuntos Parlamentares).

das duas estruturas, que incluiu a partilha de instalações e de secretariado; o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), a quem competiu a coordenação geral dos estudos realizados no âmbito do Plano, bem como a conceção e gestão das bases de dados do sistema de informação do PNL; a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que prestou à Comissão do PNL apoio à gestão financeira e logística.

Também o Ministério da Cultura, através da DGLB, se encarregou dos programas do PNL, lançando e coordenando as iniciativas na área da cultura. A Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), com uma implantação efetiva no país, constituiu-se como uma estrutura de suporte e dinamização do Plano, com a sua ação continuada na área da promoção da leitura nas comunidades locais e através do apoio técnico dado às bibliotecas escolares, particularmente através dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE). A Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB)<sup>60</sup>, responsável pelo planeamento e apoio à criação e desenvolvimento da RNBP, deu continuidade ao Programa de Ações de Promoção da Leitura (PAPL/Itinerâncias Culturais) que, desde o lançamento do PNL, passou a estar com ele articulado. Por sua vez, o Ministério dos Assuntos Parlamentares através do Gabinete para os Meios de Comunicação Social, constitui o parceiro estratégico para as iniciativas na área da comunicação social.

As atividades de lançamento incluíram reuniões da Comissão do PNL com as Direções dos agrupamentos de todo o território continental, tendo em vista a presença da promoção da leitura na organização dos anos letivos. Estas reuniões, organizadas com o apoio das Direções Regionais de Educação, foram decisivas na aceitação do PNL, no envolvimento das escolas no PNL e na inserção progressiva da promoção explícita da leitura nos projetos educativos das escolas.

Toda a organização e monitorização dos programas do PNL foi assegurada por um conjunto de professores destacados e de técnicos de serviços do Ministério da Educação, que nunca excedeu os sete elementos.

---

<sup>60</sup> Atualmente tem a designação de Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas.

O PNL constituiu ainda um Conselho Científico<sup>61</sup> que reúne periodicamente, pronunciando-se sobre o desenvolvimento do Plano e fornecendo contributos sobre atividades a desenvolver. Este conselho é constituído por um conjunto de reconhecidos especialistas em várias áreas científicas relacionadas com a leitura, e uma Comissão de Honra<sup>62</sup>, constituída por personalidades convidadas para acompanhar, apreciar e apoiar a realização do Plano. Estas estruturas disponibilizaram-se para uma colaboração em regime de trabalho voluntário.

O PNL desenvolveu, portanto, grande parte da sua atividade através de estruturas já existentes, muito em especial a Rede de Bibliotecas Escolares, que integrou as orientações estratégicas e programas na sua ação quotidiana e desempenhou um papel essencial na ligação do PNL às escolas, através das respetivas bibliotecas. No contexto escolar, para além dos docentes e das direções de escolas e agrupamentos, contam-se como protagonistas das ações do PNL os coordenadores interconcelhios da Rede de Bibliotecas Escolares e os professores bibliotecários que assumiram o papel de promotores das diferentes orientações e de formadores dos docentes na realização das atividades propostas.

As Bibliotecas Públicas foram igualmente estruturas de implantação do Plano, mobilizando-se os bibliotecários e as suas equipas para apoiar a estratégia nacional junto das comunidades que servem e em alguns casos para lançar iniciativas que potenciaram a difusão dos princípios e orientações propostas pelo PNL.

## **6.5. A divulgação do PNL**

A divulgação do PNL foi realizada sobretudo a partir de uma disponibilização permanente e dinâmica de informações no sítio eletrónico, logo após a apresentação do Plano, e que durante a primeira fase do lançamento suscitou o interesse dos agentes mais diretamente envolvidos, e do público em geral, graças a uma constante atualização e reformulação.

---

<sup>61</sup> Vd. Elementos do Conselho Científico em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/comissoes.php?idComissao=2>

<sup>62</sup> Vd. Elementos da Comissão de Honra em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/comissoes.php?idComissao=3&idPessoa=8>

De início fora encarada a hipótese de recorrer à encomenda de campanhas de divulgação. No entanto, os custos envolvidos nesse tipo de iniciativas e o seu caráter efémero levaram a que a comissão decidisse centrar a divulgação na comunicação através dos recursos digitais. O logo LeR<sup>+</sup> foi outro fator que contribuiu para a visibilidade do PNL, e cujo efeito positivo não fora previsto. As campanhas realizadas decorreram exclusivamente do contributo financeiro de parceiros que a Comissão do PNL conseguiu envolver e o seu efeito foi também multiplicado graças à difusão das iniciativas, através do portal LeR<sup>+</sup>. Quanto às brochuras e folhetos destinados a informação e divulgação dos diferentes projetos foram elaborados por elementos da equipa PNL e distribuídos com o apoio das escolas e bibliotecas públicas.

#### **6.5.1. O portal LeR<sup>+</sup>**

O desenho do PNL, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros de 1 de junho de 2006, incluía explicitamente referência à necessidade de um *Plano de Comunicação destinado a sensibilizar a opinião pública, criar condições para um acolhimento favorável da parte dos diferentes setores do público-alvo e da comunicação social e mobilizar instituições, captar parceiros, mecenas e patrocinadores*<sup>63</sup>. Previu-se, desde logo, que a comunicação pública do PNL fosse realizada através de um sítio eletrónico, que permitisse disponibilizar informação e orientações, criar uma rede nacional de informação sobre projetos e iniciativas de promoção da leitura e monitorizar a ação dos diferentes participantes. Considerou-se que também seria vantajoso lançar uma campanha de promoção de leitura para assegurar visibilidade social à leitura e ao PNL, nomeadamente através de concursos nacionais, se possível a realizar com o apoio de canais de televisão, de rádios, da imprensa nacional e regional, de parceiros, mecenas e patrocinadores.

Sendo o sítio eletrónico o instrumento central da política de comunicação do PNL, deveria ser concebido para informar e lançar iniciativas, mas também para acolher informação e divulgar iniciativas das mais diversas entidades. Exigia-se, portanto, flexibilidade e capacidade de evolução, não só para que se pudesse adaptar ao desenvolvimento do PNL mas também para poder beneficiar da constante atualização que é própria das

---

<sup>63</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 1 de junho, publicada a 12 de julho de 2006.



tecnologias digitais. No entanto, este desígnio não veio logo a ser cumprido, porque o primeiro sítio PNL foi concebido de urgência e disponibilizado ainda em julho de 2006, para facultar informações às escolas antes da interrupção letiva de verão e assim possibilitar que se preparassem para acolher as novas propostas apresentadas pelo PNL.

O primeiro relatório do PNL, publicado em julho de 2007, refere como intenções do sítio eletrónico: *proporcionar informações sobre o Plano Nacional de Leitura, programas, recomendação de livros para leitura na escola e em família, orientações para o trabalho escolar, iniciativas e notícias; projetos de promoção da leitura desenvolvidos pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas/Ministério da Cultura (DGLB/MC) e pelas autarquias; projetos de promoção de leitura de escolas e bibliotecas escolares; planos de promoção de leitura de outros países*. E refere ainda o seguinte: *O sítio LeR<sup>+</sup> tem permitido o contacto direto e constante com docentes, bibliotecários, famílias, revelando-se um instrumento essencial na comunicação de todas as iniciativas, na recolha de elementos para avaliar a receptividade às propostas da Comissão e no levantamento das práticas de promoção da leitura realizadas nas escolas e em bibliotecas públicas*<sup>64</sup>. No primeiro ano do PNL o sítio recebeu uma média de trinta mil visitas mensais e mais de um milhão de páginas foram descarregadas.

Contudo, passado um ano, verificou-se que não oferecia condições para garantir as funções que lhe estavam atribuídas e, em janeiro de 2008, foi objeto de uma total reformulação, realizada pelo Centro de Investigação para as Tecnologias Interativas (CITI) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que lhe conferiu melhor acessibilidade, maior interatividade e uma disponibilização mais dinâmica de informação. Construíram-se então bases de dados para o registo de escolas e bibliotecas no PNL e para acolher informação sobre as atividades de promoção de leitura a decorrer em todo o país. A média de consultas mensais do sítio LeR<sup>+</sup> passou a ser da ordem das 75 000. Visando a divulgação internacional do PNL, o sítio eletrónico passou a incluir também uma versão em língua inglesa.

No decurso do ano letivo 2008-2009, verificou-se que o significativo aumento da quantidade de informação tornava a consulta menos fácil e decidiu-se proceder a nova

---

<sup>64</sup> Plano Nacional de Leitura | Relatório de atividades | 1.º Ano

revisão, igualmente a cargo do CITI, entidade que sempre prestou ao PNL uma colaboração inestimável.

O novo portal LeR<sup>+</sup> ficou desdobrado em 12 sítios eletrónicos. Neste ano de lançamento, o PNL passou a receber uma média de cem mil visitas mensais, ascendendo no *pagerank* do *Google* a um nível de relevância de 9/10.

O *design* digital apresentou as diferentes áreas temáticas em movimento, como um sistema solar, em cujo centro se encontra o núcleo conceptual do PNL com o conteúdo dos documentos que lhe deram origem. O sítio central disponibiliza também a composição das estruturas de coordenação e as parcerias do PNL, bem como os relatórios anuais de atividades e as agendas das conferências PNL. A partir deste sítio é possível aceder a uma área de destaques e eventos, que inclui notícias, e à TV LeR<sup>+</sup>, onde são disponibilizados vídeos com depoimentos de figuras públicas<sup>65</sup> e reportagens sobre diferentes iniciativas, nomeadamente sobre as conferências anuais do PNL que se realizam na Fundação Calouste Gulbenkian.

Em volta do núcleo central gira um *sistema de planetas*, cada um dos quais agregando conteúdos específicos relacionados com diferentes contextos e dimensões do Plano. Graças à sua capacidade evolutiva, o *sistema* tem vindo a aumentar o número de *planetas* em função do lançamento de novas áreas de intervenção. O portal LeR<sup>+</sup> inclui atualmente catorze sítios eletrónicos, oito dos quais se destinam a contribuir para divulgar o PNL e apresentam informações os seus programas e projetos (os sítios *LeR<sup>+</sup> /O Plano Nacional de Leitura, Escolas, Concursos, Adultos aLeR<sup>+</sup>, LeR<sup>+</sup> em família, LeR<sup>+</sup> dá Saúde, Estudos, Promoção da Leitura nos países da OCDE*), cinco foram concebidos como recursos digitais para promover a leitura entre diferentes grupos de várias idades (os sítios *Biblioteca de Livros Digitais, Clube de Leituras, Caminho das Letras, Novas Leituras* e *LeR<sup>+</sup> Teatro*) e finalmente o décimo quarto, *Voluntários de Leitura*, é uma iniciativa concebida pelo CITI e pela Associação Voluntários de Leitura que se agregou ao PNL, através de um acordo de parceria.

---

<sup>65</sup> Inclui depoimentos vídeo gravados sobre a importância da leitura, concedidos por elementos da Comissão de Honra do PNL e por outras personalidades: Bárbara Guimarães, Belmiro de Azevedo, Catarina Furtado, Eduardo Lourenço, Eduardo Marçal Grilo, Elisabete Jacinto, Emílio Rui Vilar, João Caraça, Jorge Sampaio, José Carlos Malato, José Pacheco Pereira, Luís Figo, Manuel Carmelo Rosa, Manuel Sobrinho Simões, Maria Emília Brederode Santos, Mário Crespo, Maria Teresa Patrício Gouveia, Tim. Inclui também intervenções de especialistas de leitura nacionais e estrangeiros que participaram em iniciativas do PNL.

A avaliação externa do PNL incluiu recolha de apreciações dos docentes sobre o portal LeR<sup>+</sup> no inquérito às escolas realizado em 2010. Conforme se pode verificar no quadro 12, a maioria dos inquiridos referiu que efetuava consultas com frequência ou com alguma regularidade.

**QUADRO 12 – FREQUÊNCIA DE CONSULTA DO PORTAL LER<sup>+</sup> POR DOCENTES**

		N.º	%
Educação pré-escolar	Frequentemente	106	16,2
	Com alguma regularidade	432	65,8
	Raramente	110	16,8
	Nunca	8	1,2
	Total	658	100,0
1.º ciclo	Frequentemente	95	14,4
	Com alguma regularidade	473	71,8
	Raramente	90	13,7
	Nunca	1	0,2
	Total	659	100,0
2.º ciclo	Frequentemente	106	16,0
	Com alguma regularidade	438	66,3
	Raramente	114	17,2
	Nunca	3	0,5
	Total	661	100,0
3.º ciclo	Frequentemente	99	13,7
	Com alguma regularidade	429	59,3
	Raramente	184	25,4
	Nunca	11	1,5
	Total	723	100,0

Fontes: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2010.

A apreciação dos docentes foi maioritariamente positiva ou muito positiva, relativamente à qualidade formal – imagem gráfica, *design* multimédia, estruturação dos temas – , à facilidade de navegação, interatividade e rapidez de acesso e à qualidade, pertinência e atualidade dos conteúdos (quadro 13).

**QUADRO 13 – AVALIAÇÃO DO PORTAL LER+ PELOS DOCENTES**

		N.º	%
Imagem gráfica (cores, imagens, fundos, etc.)	Muito bom	315	39,4
	Bom	413	51,7
	Razoável	65	8,1
	Fraco	6	0,8
	Total	799	100,0
<i>Design</i> multimédia (animações, etc.)	Muito bom	313	39,3
	Bom	399	50,1
	Razoável	74	9,3
	Fraco	11	1,4
	Total	797	100,0
Estrutura / organização dos temas	Muito bom	227	28,4
	Bom	404	50,6
	Razoável	137	17,1
	Fraco	31	3,9
	Total	799	100,0
Facilidade de navegação e orientação (facilidade em encontrar o que se procura)	Muito bom	157	19,6
	Bom	336	42,1
	Razoável	225	28,2
	Fraco	81	10,1
	Total	799	100,0
Conteúdos (qualidade e adequabilidade da informação disponibilizada)	Muito bom	256	32,0
	Bom	430	53,8
	Razoável	108	13,5
	Fraco	5	0,6
	Total	799	100,0
Atualidade da informação	Muito bom	240	30,1
	Bom	437	54,8
	Razoável	112	14,1
	Fraco	6	1,0
	Total	797	100,0
Interatividade proporcionada (espaço de partilha e comunicação)	Muito bom	141	17,8
	Bom	432	54,6
	Razoável	198	25,0
	Fraco	20	2,5
	Total	791	100,0
Rapidez de acesso (velocidade de conexão, hiperligações ativas, facilidade em descarregar documentos, etc.)	Muito bom	150	18,9
	Bom	397	49,9
	Razoável	222	27,9
	Fraco	26	3,3
	Total	795	100,0

Fontes: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2010.

O relatório de avaliação externa elaborado no final dos primeiros cinco anos do PNL inclui uma apreciação global sobre o modo como o portal LeR<sup>+</sup> conseguiu atingir os seus destinatários e cumprir as funções que lhe foram assinaladas. *Dirigido quer aos profissionais que atuam na promoção da leitura – como professores, bibliotecários, profissionais de saúde e outros –, quer à população escolar, quer às famílias, quer ainda à população em geral, o Portal do PNL tem registado um número de visitas muito elevado, contando com uma média de cerca de cem mil visitas mensais. O portal do PNL tem cumprido essencialmente duas funções que se articulam entre si: a função de divulgação e a função de orientação. Por um lado, disponibiliza informação sobre as atividades desenvolvidas, não só no âmbito dos projetos do PNL mas também no quadro de outras entidades, integrando uma base de dados de iniciativas e eventos relacionados com a leitura. Esta informação inclui ligações para sítios e blogues de escolas com projetos dirigidos à leitura, bem como para projetos e materiais produzidos por outras entidades* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:22).

### **6.5.2. O logo LeR<sup>+</sup>**

O Plano Nacional de Leitura empreendeu desde o início um esforço importante de sensibilização da opinião pública para a promoção da leitura, procurando simultaneamente suscitar o envolvimento dos cidadãos nas suas iniciativas e promover atitudes favoráveis à leitura. Conseguiu obter uma visibilidade crescente, em grande medida graças ao efeito do sistema digital de informação, associada a uma identificação nítida obtida pela marca LeR<sup>+</sup>.

De facto, o PNL foi-se tornando conhecido desde logo pela projeção pública da sua marca que, graças aos editores, foi surgindo impressa nos livros recomendados pelo Plano, e para as famílias, como uma garantia de qualidade, e em todos os materiais publicados e distribuídos pelo Plano, como brochuras, folhetos e cartazes de apoio aos projetos distribuídos nas escolas, às famílias ou em eventos de promoção da leitura.

Para garantir uma utilização correta foi inserido no sítio eletrónico central o conjunto de normas que devem ser respeitadas. A avaliação externa do PNL faz uma menção explícita ao papel positivo do logo na visibilidade do PNL.

### 6.5.3. Campanhas e iniciativas de divulgação

Na intenção de sensibilizar a opinião pública para o papel da leitura no desenvolvimento e suscitar o envolvimento dos cidadãos, mas evitando o investimento de recursos financeiros próprios em iniciativas específicas de divulgação, o PNL procurou adotar uma estratégia desenvolvida em quatro vetores: utilização dos sítios eletrónicos e das publicações relativas aos seus diferentes projetos para comunicar os seus objetivos e projetos; participação de elementos da Comissão em eventos públicos onde fosse possível apresentar o PNL e efetuar comunicações sobre o papel social da leitura; celebração de acordos e parcerias com órgãos de comunicação social e com empresas que financiaram iniciativas destinadas à divulgação.

Os materiais publicados pelo PNL associaram sempre a intenção da divulgação ao conteúdo dos projetos. O quadro 14 apresenta uma síntese dos materiais distribuídos.

**QUADRO 14 – BROCHURAS, FOLHETOS E CARTAZES PUBLICADOS PELO PNL PARA FORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO**

PÚBLICO-ALVO	TEMAS	LIVROS	BROCHURAS	FOLHETOS	CARTAZES	AUTOCOLANTES
Público em geral	Apresentação do PNL	1	1	1	1	
	Relatórios dos Estudos do PNL	5				
Escolas e bibliotecas	Semana da Leitura			1	2	
	Apresentação e orientações do projeto <i>LeR<sup>+</sup></i>		2			
Docentes	Orientações para leitura na sala de aula		3			
	Orientações para incentivar a leitura em família (projeto <i>Leitura em Vai e Vem</i> )		1			
	Natal				1	
	Orientações para leitura em família				1	
Famílias	Leitura em férias				1	
	Um livro novo para cada leitor		7 (em português e em 6 línguas estrangeiras)		1	1
Profissionais de saúde	Apresentação do projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá saúde</i>				1	

Fonte: PNL – Relatório de Atividades, 2008.

O estabelecimento de protocolo entre o PNL e a RTP, celebrado com o apoio do Instituto da Comunicação Social – ICS, possibilitou a produção de um conjunto de *spots* que abordaram temas tais como: a importância da leitura no desenvolvimento cognitivo e nos resultados escolares; as bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas; atividades de promoção da leitura em escolas; literacia e cidadania. Treze *spots* foram produzidos e emitidos em 2008, segundo grelha acordada com o PNL, nos canais 1 e 2 da RTP, na RTP Internacional e na RTP África, e os vídeos foram utilizados por docentes em sessões de esclarecimento sobre a leitura.

No quadro do mesmo acordo, o programa *Sociedade Civil*, conduzido e apresentado pela jornalista Fernanda Freitas, esteve em emissão vários anos e abordou a promoção da leitura em mais de 200 programas com um tratamento diversificado do tema. Incluiu a rubrica LeR<sup>+</sup>, que apresentava cidadãos portugueses a ler na escola, no trabalho, nos transportes, nos jardins e em todo o lado. Em 90% dos casos as obras selecionadas foram sugeridas pelo PNL. Também o programa *Zig Zag* do Canal 2 apresentou diariamente livros destinados às crianças. E ao longo de vários anos a RTPN emitiu mais de 400 programas, que incluíram entrevistas, reportagens, biografias, apresentação de livros e também referências à atividade do PNL no Programa LeR<sup>+</sup> *Ler Melhor*.

Na Antena 2 o programa *Páginas de Português* –, produzido pelo *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa* e com autoria de José Mário Costa e José Manuel Matias, emitiu dezenas de programas centrados na promoção da leitura e nas atividades do PNL.

A DGLB/MC encomendou também o spot *Leia Mais, Viva Mais*, o qual foi exibido no Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor (23 de abril), na RTP, na SIC, na TVI e no Disney Channel.

Quanto à colaboração de empresas na divulgação cita-se o caso da campanha *Tudo a Ler* organizada a partir de parceria com a SONAE – *Modelo-Continente* e lançada no início do PNL, ano letivo 2006-2007. Em cada um dos 19 hipermercados da rede, os clientes foram convidados a preencher um cupão para indicarem qual a escola que deveria receber 500 livros oferecidos pela SONAE. A iniciativa incluiu decoração da zona das caixas dos hipermercados com materiais alusivos ao PNL o que permitiu divulgá-lo junto dos clientes de uma forma agradável e o número de participantes foi muito significativo, pois depositaram mais de 350 000 cupões. Na sequência da campanha as escolas

mais votadas receberam livros, num total de 9500 livros oferecidos. A par da iniciativa o mesmo grupo empresarial apoiou o PNL com a oferta de estantes e livros para as salas de espera de centros de saúde e serviços de pediatria dos hospitais públicos, no quadro do projeto *LeR<sup>+</sup> dá Saúde*.

Em espaços públicos o PNL colocou telas e cartazes informativos em vários locais, nomeadamente nas montras e fachadas do Ministério da Educação da avenida 5 de outubro e da avenida 24 de julho, das cinco Direções Regionais do Ministério da Educação e na Biblioteca Nacional. Esta iniciativa foi financiada com patrocínio do BES. O PNL aproveitou também eventos variados, tais como as Feiras do Livro de Lisboa e Porto, a Expo Criança Santarém, a Feira da Chamusca, para expor materiais de divulgação e animar sessões com crianças, centradas nos livros e na leitura.

Com objetivos análogos foram organizadas em 2010 duas campanhas de divulgação do PNL, uma em autocarros da Carris, em Lisboa, outra em autocarros da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP). Durante três meses quatro autocarros em Lisboa e outros quatro no Porto circularam decorados na íntegra com ilustrações de pessoas a ler. O lema da campanha foi *Ler é sempre uma viagem. A imaginação faz o caminho*. Em Lisboa a campanha incluiu ainda leituras feitas por um conjunto de atores junto dos passageiros, ofertas de livros e distribuição de livros a crianças e escolas do 1.º ciclo, situadas no percurso dos autocarros, no Dia Mundial da Criança.

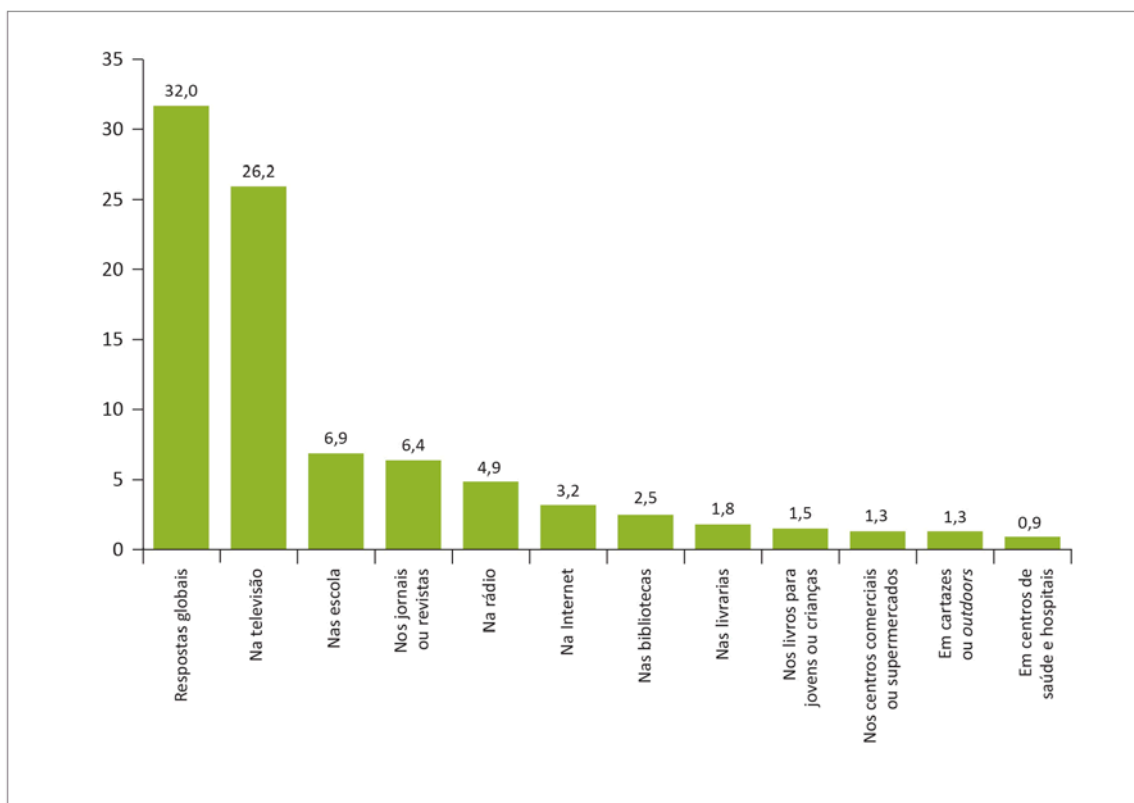
Ao longo do processo de avaliação o CIES-IUL aplicou três barómetros de opinião pública<sup>66</sup> que permitiram obter elementos sobre a visibilidade do PNL. Em 2009 32% dos portugueses já tinham ouvido falar dele, sobretudo na televisão.

---

<sup>66</sup> Os barómetros foram aplicados em 2007, 2009 e 2010.



**FIGURA 19 – MEIOS ATRAVÉS DOS QUAIS OUVIU FALAR DO PNL**



Fonte: MEC, Rede de Bibliotecas Escolares, 2014.

A visibilidade do Plano subiu ligeiramente desde o ano de lançamento até 2009 e manteve-se constante até 2011, variando a percentagem de pessoas que já tinham ouvido falar do PNL entre 30,7% e 32,2% (quadro 15).

**QUADRO 15 – VISIBILIDADE DO PNL (2007-2011) (%)**

JÁ VIU REFERÊNCIAS OU OUVIU FALAR DO PLANO NACIONAL DE LEITURA?	2007	2009	2011
Sim	30,7	32,0	32,2

Fontes: CIES-IUL, Barómetro de Opinião Pública PNL 2007, 2009 e 2011.

## 6.6. As parcerias do Plano Nacional de Leitura

### 6.6.1. Parcerias nacionais – protocolos e acordos de cooperação

Logo após o lançamento do PNL gerou-se uma atmosfera de receptividade positiva, aproveitada pela Comissão para solicitar o apoio de figuras públicas e para estabelecer parcerias com um conjunto relativamente alargado de instituições pertencentes

aos vários setores da sociedade. Destacam-se neste contexto os protocolos e acordos de cooperação que permitiram contar com a ajuda de profissionais e voluntários na execução de vários projetos e iniciativas, reforçar financiamentos de vários projetos e criar um ambiente social mais favorável ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. Neste processo a Comissão do PNL recebeu um importante apoio das equipas da RBE e das Direções Regionais do Ministério da Educação.

O número de protocolos assinados com os municípios de todo o país testemunha bem a adesão dos órgãos locais ao Plano. Nesses protocolos as autarquias assumiram compromissos financeiros para a aquisição de livros para os agrupamentos escolares dos respetivos concelhos (um total anual da ordem de 1,5 milhões de euros) e a participação no desenvolvimento de projetos de promoção da leitura. Para acompanhar a ação das câmaras municipais e a articulação de iniciativas, o PNL elaborou um modelo de desenvolvimento da promoção de leitura a realizar pelas autarquias no quadro dos protocolos celebrados. Esse modelo foi disponibilizado no sítio LeR<sup>+</sup>. Os serviços de educação e cultura das câmaras municipais utilizaram-no para sistematizar as suas ações, permitindo melhor comunicação e acompanhamento das atividades pela Comissão PNL.

A celebração de protocolos com a Fundação Calouste Gulbenkian e com a Rede Aga Khan para o Desenvolvimento traduziu-se igualmente em apoios financeiros (150 mil euros anuais de cada fundação, num período de três anos) aos quais se juntou apoio técnico e científico. Os protocolos e acordos com escolas superiores de educação e com várias associações profissionais, científicas e pedagógicas ligadas à leitura, permitiram desenvolver cooperação técnica e alargar o âmbito da formação dos docentes.

Especificamente para promover o lançamento de campanhas de promoção da leitura e para divulgação do PNL, foram também celebrados protocolos com a RTP e com vários jornais e revistas. As empresas do setor livreiro enviaram para análise todas as suas obras dirigidas a crianças e jovens, identificaram com o símbolo LeR<sup>+</sup> muitas das obras recomendadas pelo PNL, destacaram o PNL nos seus sítios eletrónicos, publicaram cartazes e catálogos com referências ao PNL e promoveram-no em feiras do livro realizadas por todo o país.

O quadro 16 apresenta as instituições nacionais que celebraram parcerias ou acordos de cooperação com o PNL.

**QUADRO 16 – PARCERIAS PNL**

ÁREA	INSTITUIÇÕES	NATUREZA DA PARCERIA
Autarquias	205 Câmaras Municipais	Apoio financeiro a escolas para aquisição de livros
Regiões Autónomas	Governo da Região Autónoma Madeira	Participação em iniciativas PNL
	Governo da Região Autónoma dos Açores	
Fundações	Fundação Calouste Gulbenkian	Mecenato
	Rede Aga Khan para o Desenvolvimento	Apoio em iniciativas de carácter científico
	Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento	
	Fundação CCB	Organização do Dia Mundial da Poesia
	Fundação Serralves	
	Fundação Casa de Mateus	Participação em iniciativas PNL
	Fundação Casas de Fronteira e Alorna	Apoio à celebração de protocolos com câmaras municipais
	Fundação Bissaya Barreto	Apoio logístico a seminários
	Fundação Cidade de Lisboa	
	Fundação do Gil	
Organismos Públicos	Fundação Inês de Castro	Organização de Concurso Apoio à celebração de protocolos com câmaras municipais
	Fundação Museu do Oriente	Organização de concurso
	Instituto da Segurança Social	Financiamento de livros para IPSS
	Alto Comissariado para a Saúde	Financiamento do programa <i>LeR+ dá Saúde</i>
	Direção-Geral da Saúde	Iniciativas conjuntas associadas à saúde pública no quadro do projeto <i>LeR+ dá Saúde</i>
	Administrações Regionais de Saúde (5)	
	Camões Instituto da Cooperação e da Língua	Lançamento de iniciativas e apoio ao PNL
Comunicação Social	Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental	Concurso
	RTP e Antena 2	Divulgação do PNL Programa <i>LeR+ Ler melhor</i> Programa <i>Sociedade Civil</i> Programa <i>Antena 2</i> <i>Concurso Nacional de Leitura</i> Produção de <i>spots</i> sobre a leitura e o PNL
	Jornal <i>Primeiro de Janeiro</i>	Divulgação do PNL Concursos
	<i>Expresso</i>	
	Revista <i>Visão Junior</i>	
	Revista <i>Pais e Filhos</i>	Sugestões de leitura e recomendações para pais
	Revista <i>Giggle</i>	Leitura <i>online</i> , recomendação de livros, passatempos
	<i>Diário de Notícias</i>	Concursos
	<i>Jornal de Notícias</i>	Concursos
	<i>Diário de Coimbra</i>	Concursos
	<i>Jornal Global</i>	Projeto <i>LeR+ Jornais</i>

**QUADRO 16 – PARCERIAS PNL (cont.)**

ÁREA	INSTITUIÇÕES	NATUREZA DA PARCERIA
Empresas	CTT	Patrocínio e organização de concursos
	PT	
	SONAE	Lançamento de campanhas de promoção da leitura Apoio ao projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i>
	Banco Espírito Santo (BES)	Patrocínio e financiamento de telas e painéis de divulgação do PNL
	Carris	Divulgação do PNL nos autocarros
	Sociedade de Transportes Coletivos do Porto	
	Nissan	Patrocínio de concursos
Associações e ONGs	ACP	
	Confederação Nacional de Associações de Pais – CONFAP	Apoio à semana da leitura e a projetos de promoção da leitura em família
	Associação Portuguesa de Imprensa – API	Apoio à divulgação do PNL na comunicação social
	Centro Português de Meios de Comunicação Social – CPMCS	
	Associação Portuguesa de Editores e Livreiros – APEL	Inserção do logo LeR <sup>+</sup> nas obras recomendadas
	Associação Internacional de Literatura para a Infância – IBBY	Apoio à divulgação do PNL
	Sociedade Portuguesa de Autores – SPA	Apoio à divulgação
Organizações na área da Saúde	Associação de Bibliotecários e Arquivistas – BAD	Apoio à divulgação
	Observatório da Língua Portuguesa	Organização de voluntariado de leitura
	Associação Portuguesa de Médicos de Clínica-Geral	Conceção e desenvolvimento do projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i>
Organizações das Áreas da Educação e da Ciência	Sociedade Portuguesa de Pediatria	
	Associação dos Profissionais de Educação de Infância – APEI	Formação de educadores de infância Formação de animadores de leitura em família
	Associação dos Professores de Português	Apoio a projetos em escolas Formação de professores
	Associação Portuguesa de Linguística – APL	Participação nas Conferências PNL
	Ciberdúvidas da Língua Portuguesa	Programa de rádio <i>Páginas de Português</i>
	Escola Superior de Educação de Castelo Branco	Formação de docentes
	Escola Superior de Educação de Santarém	
	Universidade de Évora	

As empresas do setor livreiro têm saudado e apoiado o PNL de modo visível, colocando o logo LeR<sup>+</sup> nas obras recomendadas. De uma maneira geral, o setor empresarial, apesar de ter havido muitas diligências da parte da Comissão para a obtenção de patrocínios, não tem tido grande envolvimento. A avaliação externa considerou que este relativo afastamento do tecido empresarial estará associado à fraca perceção dos potenciais efeitos decorrentes de um aumento de competências induzido pela leitura, na produtividade e na competitividade da economia (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

#### **6.6.2. Parcerias internacionais**

Na intenção de acompanhar as perspetivas de trabalho realizado por outros países da União Europeia, o PNL aderiu à associação europeia *EU Read*, o que permitiu contar com a participação de especialistas e gestores de projetos de promoção da leitura da Alemanha e do Reino Unido nas conferências anuais do PNL, organizar seminários científicos em conjunto e ainda divulgar a ação do PNL no sítio eletrónico *EU Read*.

Celebrou também uma parceria com a associação dos EUA, o *Reach Out and Read*, para o lançamento do projeto *LeR<sup>+</sup> dá Saúde*, com o *National Reading Trust*, que apoiou o projeto *a LeR<sup>+</sup>* e com o Ministério da Educação de Timor, país a quem foi disponibilizado apoio técnico, livros e outros recursos para orientar o lançamento do projeto *LeR<sup>+</sup>* em Timor Leste.

O relatório de avaliação dos primeiros cinco anos do PNL incluiu as seguintes considerações sobre as parcerias celebradas durante esse período: *A receptividade ao PNL por parte dos vários setores da sociedade tem sido muito boa. Isso mesmo se verificava na fase inicial do Plano e foi comprovado ao longo do seu desenvolvimento. O envolvimento de um conjunto alargado de instituições, em moldes variados, foi uma opção estratégica fundamental por parte da Comissão do PNL e constituiu um importante fator de sucesso* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:24).

## 6.7. Centrar o PNL no contexto escolar – uma opção estratégica

Num país como Portugal, de comprovada fragilidade na literacia e nas práticas de leitura entre crianças, jovens e adultos, seria tentador elaborar um Plano Nacional de Leitura que se dirigisse a todo o tipo de público e abrangesse contextos tão variados como escolas, bibliotecas, famílias, locais de trabalho, locais de convívio, etc. No entanto, considerou-se prudente privilegiar na primeira fase um determinado público-alvo específico – os alunos da educação pré-escolar e do ensino básico – no contexto específico da escola. Mas posto que os contextos sociais e institucionais interagem permanentemente, procurou-se também definir programas complementares que envolvessem as famílias, as bibliotecas públicas, as associações, de modo a criar uma atmosfera favorável à valorização pública da leitura, que pudesse reforçar os efeitos das medidas educativas. O quadro 17 sintetiza os públicos visados na primeira fase do PNL.

**QUADRO 17 – PÚBLICO ALVO DA 1.ª FASE DO PNL (2006-2011)**

	PÚBLICO-ALVO	N.º APROX.	ÁREAS DE INTERVENÇÃO	N.º APROX.
Prioritário (1.ª fase)	Crianças Pré-Escolar	250 mil	Jardins de infância	6500
			Escolas	8000
			Bibliotecas escolares	1300
	Alunos Ensino Básico	700 mil	Famílias Bibliotecas públicas	
Responsáveis pela educação das crianças	Educadores	15 mil		
	Professores	70 mil		
	Pais e encarregados de educação		Instituições de formação Bibliotecas públicas	
	Bibliotecários		Net	
	Mediadores e animadores			
Outros segmentos do público, do público escolar e não escolar, de diferentes grupos etários			Escolas / Bibliotecas escolares / Famílias / ATL	
			Bibliotecas públicas	
			Instituições culturais – teatros, museus (v.g.)	
			Instituições de solidariedade social	
			Hospitais, transportes públicos, prisões (v.g.) Meios de comunicação social	

Fonte: PNL – Relatório Síntese, 2006.

O facto de se ter optado por centrar a ação nas crianças e jovens em idade escolar não significou menosprezo pela necessidade de se conceberem estratégias destinadas a contribuir para que a população adulta supere os défices de literacia identificados pelos estudos internacionais. Essa é uma linha de intervenção em que Portugal terá forçosamente de se empenhar. Mas na intenção de assegurar eficácia na primeira fase da implementação do PNL entendeu-se ser desejável começar por agir num âmbito preciso e delimitado para avaliar efeitos e, em fases posteriores, alargar a ação.

O relatório de lançamento do PNL previa explicitamente para a segunda fase, a lançar a partir de 2012, a definição de novas metas e novos estudos em que o desenvolvimento da literacia e dos hábitos de leitura se viessem a apoiar. Os estudos não foram lançados, o que representa um prejuízo do PNL, que para prosseguir com segurança tem absoluta necessidade de obter informação para aprofundar as questões da leitura, ou para alargar ou redirecionar áreas de intervenção e formação. Ao longo da primeira fase os resultados da avaliação foram tomados como referência para as redefinições da intervenção política. No entanto, devido a cortes orçamentais, o processo de avaliação foi suspenso, logo após a entrega do relatório em julho de 2011.

Na primeira fase os programas a desenvolver, embora dirigidos à escola, procuraram deliberadamente não implicar alterações na estrutura do sistema educativo, nos currículos ou nas dinâmicas de gestão das escolas. Esta opção tomou em conta resultados da investigação sobre processos de reforma nos sistemas educativos, que têm salientado o facto de alterações estruturais provocarem com frequência efeitos colaterais não previstos e em muitos casos contribuir para minimizar ganhos ou afetar negativamente a aprendizagem dos alunos. Considerou-se que a introdução de inovações deve ter sempre em conta a realidade das escolas e as metodologias eleitas devem ser sempre construtivas e suscetíveis de serem integradas pelos docentes na sua prática letiva (Valencia & Wixson, 2004).

#### **6.7.1. A leitura orientada na sala de aula**

O PNL elegeu a leitura orientada na sala de aula como atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo (Costa, Pegado & Ávila 2008:21). A escolha justifica-se pelo facto de se reconhecer, tanto em teoria como na prática, que a leitura regular e

frequente é a base indispensável ao desenvolvimento da literacia e à aquisição de hábitos de leitura. Ora a prática regular e frequente da leitura só é espontânea entre quem se tornou leitor. Para abranger o universo das crianças e jovens, o único contexto seguro era de facto a sala de aula. A investigação tem aliás demonstrado que quando os professores criam condições para o envolvimento dos alunos na leitura com obras que lhes sejam acessíveis e lhes proporcionem um efetivo prazer, os resultados na compreensão dos textos sobem significativamente (Guthrie & Cox, 2001; Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson & McCann, 1998).

Relativamente à iniciação à leitura no 1.º ano de escolaridade, à qual se reconhece a maior importância para assegurar às crianças a entrada no mundo da escrita, bem como a passagem da fase *aprender a ler* para a fase *ler para aprender* (Chall, 1983a), o PNL não desenvolveu deliberadamente uma atividade direta junto dos professores. Em conjugação com o trabalho que estava a ser desenvolvido nas escolas pelo programa de formação de docentes do 1.º ciclo o Plano Nacional do Ensino de Português (PNEP) lançado pelo Ministério da Educação em 2006<sup>67</sup>, o PNL centrou as suas iniciativas no financiamento de projetos de investigação e de recursos *online* para apoio dos docentes.

As iniciativas dirigidas pelo PNL para apoiar os docentes na iniciação à leitura foram organizadas nas seguintes áreas: 1) encomenda de um estudo centrado na análise de instrumentos de avaliação de leitura existentes em Portugal para disponibilizar informação aos docentes que lhes permitisse efetuar diagnósticos da situação dos seus alunos, com recursos cientificamente testados<sup>68</sup>; 2) encomenda de um estudo destinado a efetuar o estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º anos de escolaridade<sup>69</sup>; 3) produção e disponibilização aberta de recursos *online* para apoiar os docentes a aprofundarem os seus conhecimentos sobre a leitura e para fundamentarem cientificamente as metodologias de iniciação que utilizam

---

<sup>67</sup> O PNEP foi coordenado por Inês Sim-Sim.

<sup>68</sup> Este estudo foi encomendado a Inês Sim-Sim da Escola Superior de Educação de Lisboa e a Fernanda Leopoldina Viana do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

<sup>69</sup> Este estudo foi encomendado a José Morais da Universidade Livre de Bruxelas e da Universidade de Lisboa.



com os seus alunos<sup>70</sup>; 4) produção e disponibilização de materiais digitais destinados à iniciação à leitura de acordo com princípios cientificamente testados pela psicologia cognitiva e pela psicolinguística – o site *Caminho das Letras*<sup>71</sup>.

A conceção do PNL incluiu, desde o início, a definição de programas específicos para a leitura orientada na sala de aula em cada nível educativo e programas para enquadrar outras atividades da escola na sua relação com as famílias e com a comunidade educativa. Atribuir nomes aos diversos tipos de programas como *Está na hora dos livros*, *Está na hora da leitura*, *Quanto mais livros melhor*, etc. Teve como objetivo identificar bem a natureza da atividade e tornar mais direta e imediata a adesão de professores, alunos e familiares. O quadro 18 sintetiza os programas dirigidos às escolas na primeira fase do PNL.

**QUADRO 18 – PROGRAMAS PNL PARA PROMOÇÃO DA LEITURA NAS ESCOLAS (1.ª FASE)**

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	NOME DO PROGRAMA	ATIVIDADES	APOIO
Jardim de infância	<i>Está na hora dos livros</i>	Leitura diária na aula Atividades de expressão com livros	
Escolas 1.º ciclo	<i>Está na hora da leitura</i>	Encontros com autores Jogos, concursos, prémios Envolvimento de pais Feiras de livro	Recomendação de listas de livros organizadas por níveis de dificuldade Orientações para atividades (site)
Escolas 2.º ciclo	<i>Quanto mais livros melhor</i>	Um tempo letivo por semana para leitura de livros Encontros com autores Jogos, concursos, prémios Feiras de livro	Formação

Fonte: PNL – Relatório Síntese, 2006.

Foi portanto eleita como a atividade mais estruturante do PNL a leitura orientada e a escrita em sala de aula, com um carácter regular e contínuo, incidindo em obras ajustadas aos níveis de competência linguística dos alunos, que se revelassem verdadeiramente motivadoras para os alunos de cada turma, de modo a induzir interesse pelos livros e desenvolvimento de competências. Esta leitura deveria ser realizada para todo o

<sup>70</sup> Este projeto foi encomendado a Carlos Correia do Centro de Investigação para as Tecnologias Interativas (CITI) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa – Decifração e Compreensão: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/caminhodasletras/decifracao.htm>

<sup>71</sup> Vd. caminho das Letras <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/caminhodasletras/>

conjunto do sistema de ensino, em todas as escolas da rede pública e privada, desde o pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico, abrangendo cerca de um milhão e duzentos mil alunos. A partir da 2ª fase o PNL lançaria iniciativas dirigidas aos outros níveis de escolaridade e aos adultos em formação nos Centros Novas Oportunidades.

Na intenção de reforçar a valorização da leitura em cada escola, a par da leitura orientada na sala de aula, os programas incluíram outras propostas que em muitos casos eram já uma prática habitual em muitas escolas. No entanto, para evitar a realização de atividades que não correspondessem a uma real convicção dos docentes, foi explicitamente referido que a opção pelas sugestões PNL deveria ser livremente decidida por cada equipa, se as considerasse ajustadas à programação das aulas e ao plano de trabalho da escola ou do agrupamento.

O programa *Está na hora dos livros*, dirigido aos jardins de infância, sugeriu aos educadores que atribuíssem uma atenção especial ao envolvimento de pais e encarregados de educação, sensibilizando-os para a importância da leitura em família e para o papel do livro e da leitura no desenvolvimento da criança e que organizassem ou reforçassem as bibliotecas nas salas de forma a tornar mais próximo e natural o contacto das crianças com os livros. Para todos os níveis educativos, as atividades complementares foram as seguintes: momentos dedicados à leitura individual, ou em grupo, e ao contacto com livros, jornais e revistas; utilização continuada nas aulas dos recursos em versões impressas e *online*, disponíveis nas bibliotecas escolares; promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico; promoção de encontros dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas nas aulas; estabelecimento de parcerias com a imprensa e as rádios regionais ou locais para divulgação das atividades de leitura; sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento dos alunos. A partir do 2.º ciclo do ensino básico a leitura orientada na sala de aula competia naturalmente ao professor de Português. Mas foi ainda sugerido às escolas que ponderassem a inserção na programação das atividades da biblioteca escolar e das outras áreas curriculares de momentos dedicados ao contacto com livros e à realização de atividades de leitura e escrita, como, por exemplo, a organização de clubes de leitura, a elaboração de jornais escolares e outras de sua iniciativa, sempre com a preocupação de que fossem ajustadas aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos. O quadro 19 sintetiza os programas PNL dirigidos às escolas na segunda fase do PNL.

**QUADRO 19 – PROGRAMAS PNL PARA PROMOÇÃO DA LEITURA NAS ESCOLAS  
(LANÇAMENTO GRADUAL A PARTIR DE 2008 E 2.ª FASE)**

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	NOME DO PROGRAMA	ATIVIDADES	APOIO
3.º ciclo / Ensino Secundário	<i>Navegar na leitura</i>	Prémios de leitura com apoio da comunicação social Tempo letivo dedicado à realização de atividades de leitura Utilização nas aulas dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares Clubes de leitura entre pares Feiras do livro, concursos, jogos	Animadores de leitura Serviço de empréstimo domiciliário centrado na biblioteca escolar
Tempos livres  Alunos 3.º ciclo / ensino secundário	<i>Ler.com</i>	Tempo letivo dedicado à realização de atividades de leitura Comunidades de leitores Apoio a blogues e <i>chat-rooms</i> sobre livros, jornais e revistas e sobre leitura	

Fonte: PNL – Relatório Síntese, 2006.

### **6.7.2. O apoio à leitura orientada na sala de aula – orientações dirigidas aos docentes de cada nível educativo**

Para apoiar os docentes foi recomendada a fixação de períodos de leitura diária, no pré-escolar e no 1.º ciclo, ou semanal nos restantes níveis, bem como a multiplicação de situações que assegurassem o contacto das crianças e dos jovens com livros, proporcionando condições para a leitura nas mais variadas formas em que é possível promovê-la. Elaboraram-se recomendações gerais para todos os níveis educativos, referindo que para formar leitores é indispensável criar situações que proporcionem múltiplos contactos com livros e permitam desenvolver competência e gosto pela leitura. Reforçou-se ainda o princípio de que a aquisição da competência pressupõe experiências de aprendizagem que induzam o domínio progressivo da complexidade de funções envolvidas no ato de ler: a decodificação, a compreensão, interpretação e a reação afetiva ao texto escrito, salientando que o gosto pela leitura decorre fundamentalmente das reações afetivas resultantes do contacto com os livros.

Com o objetivo de evitar situações equívocas que por vezes ocorrem por insuficiente reflexão, alertou-se os docentes para algumas práticas, aparentemente destinadas a assegurar a competência da leitura mas que, em certos casos, resultam em obstáculos ao gosto pela leitura. Apresentou-se um elenco de práticas destinadas a evitá-las (sistematizado no quadro 20), propondo aos docentes que as analisassem e ponderassem as sugestões.

## QUADRO 20 – EVITAR OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA

PRÁTICAS QUE PODEM CRIAR OBSTÁCULOS AO GOSTO PELA LEITURA	QUESTÕES A PONDERAR	SOLUÇÕES POSSÍVEIS
Prolongar demais a leitura de um mesmo livro.	O tempo dedicado à leitura e às atividades em torno de cada livro deve ter em conta a idade dos alunos e o interesse efetivo que revelam pelo livro.	Considerar todo o ano letivo na planificação da leitura e incluir várias obras, vários géneros, vários autores. Uma planificação deste tipo ajuda a tomar consciência do ritmo que é necessário imprimir ao trabalho com cada obra. É desejável que o professor tente cumprir o que programou mas poderá naturalmente fazer ajustes, reduzindo ou prolongando ligeiramente o tempo dedicado a cada obra de acordo com as reações dos alunos.
Dividir a análise do livro em partes de tal forma que cada uma por si não adquira significado que possa interessar aos alunos.	Trabalhar com um livro na aula implica naturalmente pausas na leitura. As pausas devem respeitar unidades de sentido para que os alunos não se percam, nem se desinteressem pela continuação.	Só o conhecimento do livro permite ao professor um trabalho bem articulado. No caso de livros informativos a divisão em partes tem que respeitar unidades de conteúdo: no caso de narrativas curtas, cenas completas; no caso de livros com capítulos, a leitura por capítulos em geral é uma boa solução
Dividir um livro em partes e atribuir a leitura e a análise de cada parte a um aluno ou grupo de alunos.	Alunos que leem apenas partes de livros, não só não adquirem uma compreensão global do conteúdo como dificilmente se interessam ou sequer recordam o que leram.	Este género de prática só se pode levar a cabo com livros informativos em que as unidades de conteúdo não tenham precedência, ou com livros de poesia. Narrativas ou textos dramáticos não se prestam a este tipo de organização do trabalho.
Repetir o mesmo tipo de estratégia com livros diferentes.	A repetição de estratégias leva os alunos a encarar a leitura como uma atividade rotineira, pouco apelativa.	As estratégias de abordagem de cada livro devem conter sempre alguma novidade e suscitar progresso.
Ler e analisar livros que os alunos já leram e analisaram anteriormente.	Para crianças e adolescentes a análise de uma obra que já conhecem não é encarada como um aprofundamento enriquecedor, mas sim como uma repetição desmotivante.	Considerando a extraordinária riqueza e diversidade da oferta de livros adequados a crianças e jovens, não é admissível insistir em repetições.
Inibir o prazer do texto com excesso de análise, de fichas de compreensão, de avaliação, de autoavaliação, ou com outro tipo de atividades.	O excesso de atividades complementares em torno de qualquer livro desvirtua o essencial que é a compreensão e a adesão.	O diálogo, um registo escrito, ou uma outra qualquer atividade complementar podem reforçar a compreensão e o gosto pela leitura. O excesso é sempre de evitar.
Quebrar o particular entusiasmo que um livro suscitou com exercícios de análise de texto, de funcionamento da língua, ou com atividades a que os alunos não aderem.	O genuíno e espontâneo entusiasmo por um livro, tal como por qualquer atividade formativa, pode ser quebrado ou destruído por atividades sequentes.	Se a leitura de um livro desencadear um entusiasmo particularmente vivo, é desejável que, em vez de impor tarefas, o professor deixe campo aos alunos para que manifestem espontaneamente a sua adesão. O mesmo se recomenda para uma ida ao teatro ou a um concerto, ou para uma visita a um museu inesperadamente bem sucedida.
Não variar de autores, nem de géneros literários ao longo do ano letivo.	A infância e a adolescência são períodos propícios ao alargamento de horizontes no domínio da leitura, como noutros domínios.	A oferta atual de livros infanto-juvenis cobre todos os géneros e inclui obras de autores portugueses e estrangeiros, tradicionais ou contemporâneos. Uma planificação bem articulada entre os vários anos de escolaridade assegurará a todos os alunos o contacto com uma extraordinária e enriquecedora multiplicidade de livros.
Tomar como adesão coletiva o entusiasmo de um aluno ou de um pequeno grupo de alunos da turma.	Na dinâmica da aula é frequente o professor tomar como comum a todo o grupo o que na verdade só diz respeito ao aluno ou grupo de alunos que se manifestam.	O professor deverá estar atento aos alunos que não se manifestam, ou se manifestam pouco, a fim de saber a verdade sobre as suas reações e poder considerar as suas necessidades na programação.
Confundir atividades lúdicas associadas a livros como uma efetiva promoção do gosto pela leitura.	As iniciativas lúdicas em torno de livros são desejáveis, mas acessórias e podem criar a ilusão de que são suficientes para promover o gosto pela leitura, dispensando as atividades essenciais.	As atividades lúdicas associadas aos livros e à leitura, como os concursos, a semana da leitura, ou os jogos e passatempos são úteis, mas devem reforçar e não substituir o trabalho continuado, pelo que o excesso é sempre de evitar.

Salientou-se também que, existindo muitos tipos de estratégias destinadas a assegurar a competência da leitura e o gosto pelos livros, os professores deveriam escolher as mais consentâneas com a orientação pedagógica que imprimem ao seu trabalho e com a especificidade das suas turmas.

Relativamente à promoção do gosto pela leitura, as recomendações alertaram para o facto de o fator essencial residir na reação afetiva que se desencadeia, ou não, no contacto entre o leitor e o livro, pois independentemente da abordagem efetuada, um livro dá ou não dá prazer a quem o lê por motivos imponderáveis, de foro individual. Não havendo pois nenhum livro capaz de dar prazer a toda a gente, propôs-se, como primeira regra, proporcionar o contacto dos leitores com uma grande diversidade de livros, para aumentar a probabilidade de que cada um encontrasse os livros-chave que lhe abrissem as portas do interesse pela leitura e do hábito de ler de livre vontade.

Em síntese, para cada nível educativo o PNL preparou um conjunto de orientações dirigido aos docentes com as seguintes finalidades: induzir a multiplicação de momentos e situações de leitura na sala de aula; exortar os docentes a procederem de maneira a motivar e envolver os alunos para que a leitura suscitasse verdadeiro interesse e prazer; estimular a leitura autónoma na sequência das experiências positivas na sala de aula.

Estas finalidades correspondem a princípios considerados seguros para formar leitores, confirmada pela investigação realizada nas áreas da psicologia cognitiva e da psicolinguística e, em particular, no quadro do paradigma conceptual acima descrito como *Envolvimento na leitura* (Guthrie & Alvermann, 1999; Guthrie & Wigfield, 1997; Guthrie & Wigfield, Perencevich, 2004; Swan, 2003; Wigfield & Guthrie, 2010; Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012).

As orientações foram formuladas num registo que permitisse aplicar na prática letiva as conclusões dos estudos, em particular as que incidem na compreensão e fluência na leitura. Centraram-se especificamente nos seguintes pontos:

- Necessidade de que os docentes efetuem avaliações e diagnósticos sobre as habilidades, os hábitos de leitura e progresso de cada aluno e das turmas;
- Princípios a atender na escolha de livros destinados à leitura orientada para adequar o trabalho ao desenvolvimento e aos interesses dos alunos;

- Modalidades de leitura a desenvolver na sala de aula, noutros contextos curriculares e extracurriculares;
- Integração das atividades no planeamento do trabalho letivo anual;
- Seleção de diferentes formas de abordagem dos géneros literários e de livros informativos;
- Organização de sequências de atividades para cada género de livros.

Às orientações sobre leitura associaram-se sempre sugestões para desenvolver a escrita e propostas para a conceção de fichas de trabalho.

Relativamente à avaliação-diagnóstico e à escolha de livros para leitura na aula, procurou-se alertar os docentes para o facto de em cada turma se encontrarem alunos com habilidades e hábitos muito diferentes, o que se reflete na adesão e realização de atividades, influenciando os resultados na aprendizagem. Foi sugerido que os docentes procurassem identificar os *leitores experientes* e os *leitores inexperientes*, de modo a poderem efetuar a escolha de livros mais adequada e a procurar estratégias que garantissem o progresso de todos. Para apoiar a identificação recomendou-se que a observação dos alunos incidisse nas atitudes e comportamentos antes, durante e depois da leitura na sala de aula de acordo com o apresentado no quadro 21.

**QUADRO 21 – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO DE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS PERANTE A LEITURA**

MOMENTO	LEITOR EXPERIENTE	LEITOR INEXPERIENTE
Antes da leitura	Evoca conhecimentos prévios Compreende a tarefa e estabelece metas Escolhe estratégias apropriadas	Começa sem preparação Lê sem saber porquê Lê sem estratégia
Durante a leitura	Foca a atenção Verifica se está a compreender ou não e toma consciência do que entendeu e do que não entendeu Antecipa e prediz Recorre ao contexto para descobrir o significado de palavras novas Organiza e integra a informação	Distrai-se facilmente Não sabe se compreendeu ou não Lê para acabar Não decifra vocabulário importante Soma informação em vez de integrá-la
Depois de ler	Pensa no que leu Procura informação adicional Sente que o êxito resulta do esforço	Para de ler e de pensar

Fonte: PNL – Orientações para atividades de leitura orientada na sala de aula.

Conforme se pode verificar, as recomendações decorrem de informação científica (Duke & Pearson, 2002) e, para encorajar os docentes a experimentá-las, foram formuladas numa linguagem que as torna próximas da prática educativa.

Incluíram-se indicações para o professor escolher obras cuja complexidade fosse ajustada ao nível da leitura dos alunos, sugerindo que fizesse um levantamento dos livros que os alunos já conhecem para evitar repetições fastidiosas e planeasse uma progressão gradual, tendo em conta apetências e interesses por temas e atividades relacionadas com a leitura ou eventuais rejeições. As listas de obras recomendadas pelo PNL deveriam ser tomadas como referência, cabendo ao professor encontrar as alternativas que melhor se adequassem à sua turma no 1.º ciclo, ou a cada uma das turmas a partir do 2.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos um percurso motivante e ascendente.

Quanto às formas concretas de leitura, recomendou-se o recurso aos mais variados tipos de possibilidades para evitar monotonia e tornar a atividade aliciante: leitura em voz alta, em coro, em parceria, gravações, leitura feita por convidados. Na leitura das obras selecionadas para cada turma, aconselhou-se aos docentes a que escolhessem o momento mais favorável para evitar a dispersão e se assegurassem de que todos os alunos acompanhavam e realizavam as atividades centradas no livro.

Para qualquer das modalidades sugeridas seria importante a distribuição das crianças no espaço da sala de modo a assegurar conforto, e para que pudessem ouvir bem, observar as ilustrações e acompanhar as atividades. Procuraram evidenciar-se as vantagens para os alunos de cada uma das possibilidades e incluíram-se recomendações para suscitar a adesão dos docentes e induzir a adoção na prática pedagógica. A título de exemplo o quadro 22 apresenta algumas das recomendações disponibilizadas.

**QUADRO 22 – EXEMPLOS DE MODALIDADES DE LEITURA ORIENTADA PARA O 1.º CICLO**

MODALIDADES DE LEITURA A REALIZAR NA SALA DE AULA / ANOS DE ESCOLARIDADE EM QUE PODE SER USADA	VANTAGENS PARA OS ALUNOS	RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES
Leitura em voz alta feita pelo professor com apoio nas imagens do livro e/ou nas palavras e frases que os alunos já reconhecem e podem ser convidados a ler individualmente ou em coro 1.º e 2.º anos	Torna-se particularmente lúdica, sobretudo se o professor souber: <ul style="list-style-type: none"> <li>· variar a entoação</li> <li>· criar expectativa</li> <li>· destacar pormenores do enredo ou da ilustração</li> <li>· criar empatia com as personagens</li> </ul> Permite que as crianças interiorizem progressivamente as estruturas próprias da narrativa. Cria apetência pelo livro, aguça o desejo de saber ler.	É desejável que a dimensão das imagens as torne visíveis por todos os alunos da turma. É desejável que o professor chame a atenção para palavras ou frases que os alunos já conhecem. Quando os alunos estão a aprender a ler, convém fazer a leitura apontando as palavras que estão a ser lidas.
Leitura em voz alta feita pelo professor / Leitura silenciosa feita pelos alunos Do 2.º ao 4.º anos	Ouvir bem o que se está a ler, em silêncio, facilita a compreensão do texto. A melhor compreensão do texto assegura maior adesão ao livro e ao ato de ler. Ouvir ler com a entoação correta proporciona um bom modelo para a leitura pessoal.	Para o bom sucesso desta atividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos. Importa verificar se os alunos estão de facto a acompanhar a leitura. Importa calibrar o tempo seguido de leitura, ajustando-o à capacidade de concentração dos alunos da turma.
Leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos Do 2.º ao 4.º anos	Permite aperfeiçoar a capacidade de ler em voz alta. Contribui para reforçar o espírito de equipa. Permite um controlo natural das distrações.	Para o bom sucesso desta atividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos. É desejável que todos os alunos participem rotativamente na leitura. Os alunos com dificuldades, com problemas de dicção ou articulação, ou demasiado tímidos, devem ser respeitados (a estes alunos é preferível começar por pedir que leiam expressões ou frases muito curtas para que possam ir superando as suas dificuldades progressivamente e sem constrangimentos.
Leitura em coro ou estilo «jograis» Do 2.º ao 4.º anos	Resulta particularmente lúdica. Permite envolver no mesmo grupo alunos com diferentes níveis de domínio de leitura e suscita entreajuda natural. Permite que se estabeleçam novos laços afetivos e se resolvam pequenos conflitos.	Só deve ser feita quando há bom domínio da turma. Nunca deve ser muito extensa. Pode ser intercalada com falas individuais.
Leitura em parceria feita em voz alta por um aluno com apoio do colega do lado encarregue de soprar as palavras mais difíceis 3.º e 4.º anos	Resulta lúdica. Permite um bom ritmo de leitura oral que facilita a concentração. Permite trabalhar na aula textos mais complexos. Fomenta a entreajuda. Contribui para diversificar o vocabulário. Pode suscitar o desejo de ler textos cada vez mais complexos.	A proposta da atividade deve ser apresentada de modo a que seja entendida como uma atividade lúdica e útil. A parceria deve funcionar nos dois sentidos. Deve ser sempre breve.

Fonte: PNL – Orientações para atividades de leitura orientada na sala de aula.



Um dos aspetos mais realçados pela investigação consiste no efeito benéfico das relações entre alunos para despertar ou aprofundar o gosto pela leitura (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell, 1996; Guthrie & Davis, 2003). Com essa intenção foram apresentadas diferentes modalidades de organização da sala de aula, para ajudar os docentes no processo de envolvimento dos alunos, através do reforço da motivação pela leitura, decorrente de interação entre pares. O quadro 23 sintetiza essas sugestões, que alertam os docentes para as vantagens e os inconvenientes de cada uma.

**QUADRO 23 – MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA PARA A LEITURA ORIENTADA**

MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO	VANTAGENS	INCONVENIENTES
Coletiva	<p>Assegura que os livros são efetivamente lidos.</p> <p>O professor imprime um ritmo correto à leitura em voz alta (feita pelo professor ou pelos alunos), o que facilita a compreensão.</p> <p>O professor acompanha as reações dos alunos, o que lhe permite utilizar uma entoação apelativa; parar para prestar esclarecimentos; acelerar ou reduzir o ritmo; etc.</p>	<p>O diálogo que se segue à leitura pode ser dominado pelos alunos mais comunicativos ou seguros de si.</p> <p>O professor pode deixar-se iludir pela reação positiva de alguns alunos e não se aperceber da reação negativa ou da indiferença de outros.</p>
Grupos (com mais de 4 alunos)	<p>No diálogo que se segue à leitura pode surgir mais diversidade de ideias e de opiniões a estimular a argumentação entre pares.</p> <p>Estimula a autonomia e pode gerar empatias novas entre os alunos.</p>	<p>Exige silêncio e leitura silenciosa individual, o que se torna difícil numa turma.</p> <p>É necessário alterar a disposição das carteiras na sala.</p> <p>Exige bom entendimento entre os elementos do grupo.</p> <p>Alguns alunos podem alhear-se sem que o professor se aperceba.</p>
Grupos (de 3 ou 4 alunos)	<p>Tem as mesmas vantagens do que o trabalho com grupo maior, reforçada pelo facto de haver menos elementos e, portanto, maior proximidade entre todos.</p> <p>Basta rodar duas carteiras para reorganizar a disposição da sala.</p>	<p>Exige silêncio e leitura silenciosa individual, o que se torna difícil numa turma.</p> <p>Exige bom entendimento entre os elementos do grupo.</p> <p>Alguns alunos podem alhear-se sem que o professor se aperceba.</p>
Pares	<p>Permite um diálogo mais intenso e uma maior interação entre alunos.</p> <p>Permite ao professor detetar mais facilmente se algum dos alunos se alheou.</p>	<p>Exige silêncio e leitura silenciosa individual, o que se torna difícil numa turma.</p> <p>Exige bom entendimento entre os elementos do grupo.</p>
Individual	<p>Estimula a autonomia.</p> <p>Não permite o alheamento na sequência da leitura se o aluno tiver que realizar uma tarefa e apresentar um resultado concreto.</p>	<p>Exige silêncio e leitura silenciosa individual, o que se torna difícil numa turma.</p> <p>Sem tarefa individual, na sequência da leitura, o aluno pode fingir que lê e alhear-se.</p>

Fonte: PNL – Orientações para a leitura na sala de aula.

Na intenção de salientar a vantagem de pôr os alunos em contacto com a escrita de vários autores e com diferentes géneros de obras literárias e informativas, foram facultados vários modelos de planeamento de inserção das atividades de leitura, que os docentes podem usar, mas, como todas as orientações, sem carácter vinculativo. A título de exemplo apresenta-se um desses modelos, dirigido aos 3.º e 4.º anos de escolaridade (quadro 24).

**QUADRO 24 – MODELO PARA PLANEAMENTO DA LEITURA NA SALA DE AULA**

<b>1.º PERÍODO</b>	1 livro de ficção (que aborde temas relacionados com outra disciplina, por exemplo, História ou Desporto)	2 escritores ou vários
	1 livro de poesia	
<b>2.º PERÍODO</b>	1 livros de contos	2 escritores ou vários
	1 livro de teatro	
<b>3.º PERÍODO</b>	1 livro de ficção (narrativas, mistérios e aventuras, histórias tradicionais, histórias do quotidiano, novelas históricas, histórias do desporto, etc.)	2 escritores ou vários
	1 livro informativo	

Fonte: PNL – Orientações para a leitura orientada na sala de aula.

Quanto à abordagem de diferentes géneros literários, foram também apresentadas propostas para trabalho com todos os tipos de obras de literatura para a infância: histórias tradicionais, histórias do quotidiano, novelas históricas, histórias de aventura e mistério, poesia, texto dramático, livros informativos, destacando o contributo específico de cada um dos géneros para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para fomentar a adesão à leitura.

Exemplifica-se com as propostas destinadas à leitura de novelas históricas nas salas de aula com alunos dos 4.º, 5.º ou 6.º anos, acompanhadas por sugestões de atividades.

---

### ***Ler Novelas Históricas na Sala de Aula***

*As novelas históricas destinadas a crianças ou a adolescentes envolvem muita ação e mistério o que torna o enredo apelativo. De uma maneira geral os autores apresentam um quadro bastante nítido sobre ambientes, mentalidades, maneiras de viver de outras épocas pelo que a leitura representa um considerável enriquecimento cultural, promove uma maior abertura de espírito e um alargamento de horizontes.*

*Para que a leitura de novelas históricas seja cativante o professor deve assegurar que os alunos compreendem os textos e aderem afetivamente às personagens, às situações, à época tratada.*

*Quando o contexto levantar obstáculos à compreensão imediata, o professor deverá dar as informações necessárias para que as dúvidas ou a sensação de estranheza desapareçam. O entusiasmo por uma determinada coleção representa muitas vezes uma etapa importante na aquisição de bons hábitos que vão assegurar persistência no interesse por livros e amor à leitura para o resto da vida. Embora estas histórias sejam habitualmente bem sucedidas, é desejável que o professor verifique se os títulos que deseja ler na aula não foram já lidos ou trabalhados em anos anteriores para evitar repetições. Convém também verificar se de facto aderem às personagens e ao enredo.*

### ***Sugestões de atividades***

*Têm-se utilizado com sucesso vários tipos de estratégias para apoiar a leitura e para assegurar melhor compreensão e aprofundamento dos vários tipos de histórias lidas na sala de aula:*

- *Treino de reconto oral.*
- *Treino de reconto escrito.*
- *Treino de reconto/resumo.*
- *Leitura por capítulos, seguida de preenchimento de fichas que orientem a compreensão do texto.*

- *Identificação das personagens principais e secundárias.*
- *Caracterização física e psicológica das personagens.*
- *Identificação do contexto/contextos em que decorre a ação.*
- *Caracterização de locais e ambientes em que decorre a ação.*
- *Identificação dos momentos-chave na sequência narrativa.*
- *Identificação de etapas nucleares de cada capítulo.*
- *Atribuição de títulos alternativos aos capítulos.*
- *Elaboração de finais alternativos.*
- *Identificação de mensagem/ ou mensagens que o autor quis veicular.*
- *Ilustração das cenas preferidas.*
- *Dramatização de cenas eleitas.*
- *Trabalhos multidisciplinares envolvendo outras áreas (História, Expressão Plástica, EVT, Música, etc.).*
- *Trabalhos de pesquisa centrados em personagens, ambientes, factos, etc. sugeridos pelo livro.*

---

Fonte: PNL – Orientações para Atividades de Leitura.

Para apoiar a leitura e assegurar melhor compreensão dos vários tipos de histórias lidas na sala de aula foram apresentadas sugestões de diferentes tipos de estratégias: leitura por capítulos, seguida de preenchimento de fichas para orientar a compreensão; reconto oral e escrito; identificação e caracterização física e psicológica das personagens principais e secundárias; identificação de contextos e caracterização de locais e ambientes em que decorre a ação; identificação de etapas nucleares de cada capítulo e dos momentos-chave na sequência narrativa; atribuição de títulos alternativos aos capítulos; resumo de capítulos ou de narrativas completas; elaboração de finais alternativos; identificação de mensagens que o autor quis veicular; dramatização de cenas eleitas; ilustração das cenas preferidas; atividades multidisciplinares envolvendo outras áreas (História, Expressão Plástica, EV, Música, etc.); pesquisa centrada em personagens,

ambientes, factos, etc. sugeridos pelo livro. Incluíram-se ainda sugestões a docentes do pré-escolar e dos primeiros anos sobre o papel das histórias contadas oralmente, sublinhando que ouvir e recontar histórias é um primeiro passo para dominar a leitura.

Apresentaram-se também vários exemplos de sequências de atividades organizadas com base no conhecimento empírico dos ritmos de trabalho próprios do jardim de infância e das turmas do 1.º e do 2.º ciclos, habituais ao longo de um dia, ou de uma semana de aulas nas escolas portuguesas. Estas sequências previram atividades para alunos em fase de iniciação (1.º ano), para a primeira fase de consolidação (2.º ano) e para os alunos que já leem com fluência, a partir do 3.º ano, e incluíram sugestões para livros que podiam ser lidos na íntegra num só dia ou para livros cuja extensão exigia pausas e vários dias de leitura. A título de exemplo apresenta-se uma proposta destinada ao trabalho a partir do 3.º ano, com o último tipo de livros referido (quadro 25).

## QUADRO 25 – EXEMPLIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA NA SALA DE AULA

1.º DIA		
SEQUÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE	ATIVIDADES A REALIZAR
1.º momento	Atividade coletiva	Apresentação da obra à turma.
2.º momento	Atividade coletiva	Leitura parcial (conjunto de páginas significativas ou capítulos) envolvendo a totalidade da turma. Observação de ilustrações, sempre que for oportuno.
3.º momento	Atividade coletiva	Diálogo para assegurar a compreensão do texto e a adesão dos alunos.
4.º momento	Atividade coletiva	Continuação da leitura ou diálogo para levar os alunos a formular hipóteses sobre as possíveis sequências da ação, seguidas de leitura para confirmar ou infirmar o que anteciparam.
5.º momento	Atividade individual ou em grupos de dois alunos com apoio do professor, quando solicitado	Trabalho de expressão escrita ou de expressão plástica para promover a leitura silenciosa, a compreensão mais profunda do texto e um maior envolvimento afetivo (com ou sem apoio de fichas elaboradas ou selecionadas pelo professor).
6.º momento	Atividade coletiva	Partilha dos trabalhos realizados pelos alunos. Correção de erros ou omissões, feita de forma a promover o desejo de progredir e a não cortar o entusiasmo pelo livro.
DIAS SEGUINTE		
SEQUÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE	ATIVIDADES A REALIZAR
1.º momento	Atividade coletiva	Diálogo para relembrar e recuperar o enredo lido na aula anterior.
2.º momento	Atividade coletiva	Leitura parcial (conjunto de páginas significativas ou capítulos) envolvendo a totalidade da turma.
3.º momento	Atividade coletiva	Diálogo para assegurar a compreensão do texto e a adesão dos alunos.
4.º momento	Atividade coletiva	Continuação da leitura ou diálogo para levar os alunos a formular hipóteses sobre as possíveis sequências da ação, seguidas de leitura para confirmar ou infirmar o que anteciparam.
5.º momento	Atividade individual ou em grupos de dois alunos com apoio do professor, quando solicitado	Trabalho de expressão escrita ou de expressão plástica para promover a leitura silenciosa, a compreensão mais profunda do texto e um maior envolvimento afetivo (com ou sem apoio de fichas elaboradas ou selecionadas pelo professor).
6.º momento	Atividade coletiva	Partilha dos trabalhos realizados pelos alunos. Correção de erros ou omissões, feita de forma a promover o desejo de progredir e a não cortar o entusiasmo pelo livro.
DIAS SEGUINTE		
SEQUÊNCIA	TIPO DE ATIVIDADE	ATIVIDADES A REALIZAR
Último momento	Atividade coletiva	Conversa livre sobre a obra, sobre os trabalhos, opiniões e críticas e sugestões para outras leituras na aula e para leituras autônomas.

Fonte: PNL – Orientações para a leitura orientada na sala de aula.

Em articulação com estas propostas sintetizaram-se procedimentos pedagógicos para os docentes promoverem entre os alunos estratégias de compreensão dos textos, de pesquisa de informação, de registos, de relatórios.

O PNL estabeleceu desde o início que o público-alvo escolar incluía os alunos com necessidades educativas especiais, pelo que foram elaboradas orientações e sugestões destinadas a facilitar aos professores uma atuação que correspondesse às necessidades particulares de alunos com síndrome de *Down*, disfunção neuromotora grave, cegueira e baixa visão e surdez<sup>72</sup>.

Na intenção de envolver os docentes no estímulo da leitura autónoma entre os alunos das suas turmas foram concebidas orientações específicas, lançadas em 2013 com a designação *Amostras para LeR<sup>+</sup>*. Considerou-se que, embora a leitura induzida pelo trabalho escolar seja absolutamente essencial, não se revela suficiente para que os alunos atinjam um nível de literacia elevado. O projeto *Amostras para LeR<sup>+</sup>* veio lembrar os professores de que a leitura em tempo livre só se torna uma realidade se o leitor encontrar nos livros motivos de interesse e envolvimento afetivo, e que o envolvimento depende da personalidade de cada um e das circunstâncias em que se encontra.

O projeto propõe aos docentes que se disponham a criar momentos na sala de aula especificamente destinados a apoiar os alunos na escolha livre de obras para leitura pessoal e autónoma e que incentivem a frequência da biblioteca escolar para requisitarem os livros. Como estratégia central é sugerida a possibilidade de o professor levar para a sala de aula dois livros previamente escolhidos nas listas do PNL, para os dar a conhecer aos alunos, apresentando-os e lendo em voz alta *uma amostra* de cada um. Recomenda-se uma periodicidade quinzenal, em dia e hora calendarizada para cada período ou para todo o ano e um tempo variável entre 30 e 45 minutos. Em princípio, as amostras de leitura destinam-se a ser realizadas nas salas de aula, mas podem também ser feitas na biblioteca escolar. Lembra, como sempre, um dos princípios essenciais do PNL: a escolha dos livros deve procurar agradar aos alunos. Mas sendo os alunos muito diferentes e o que agrada a um pode não agradar a outro, uma das preocupações deve ser a diversidade: obras muito

---

<sup>72</sup> As recomendações para alunos com NEE foram da responsabilidade de Manuela Michaelo. Vd. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=14>

diferentes entre si, géneros diferentes, temas diferentes, autores diferentes, ilustrações de diferentes estilos, etc. Deste modo, ao longo do ano, os alunos terão oportunidade não só de conhecer uma amostra representativa de livros disponíveis como ampliar os seus interesses e efetuar o seu percurso pessoal de leituras.

Para diversificar a escolha foram ainda enviadas sugestões sobre tipos de obras a apresentar e a ler em voz alta em cada sessão (quadro 26).

**QUADRO 26 – SUGESTÕES PROJETO AMOSTRAS PARA LER<sup>+</sup>**

<b>1.º E 2.º ANOS</b>	uma história breve
	alguns poemas de um livro de poesia
	algumas páginas de um livro informativo
<b>DO 3.º AO 6.º ANOS</b>	um ou dois capítulos de um livro
	um ou dois contos de um livro
	alguns poemas de um livro de poesia
	algumas páginas de um livro informativo
	algumas cenas de uma peça de teatro
	algumas páginas de um diário

Para facilitar a escolha dos livros a apresentar pelos docentes a cada ano de escolaridade foram também disponibilizadas listas de obras comprovadamente do agrado de crianças e jovens, adequadas a cada ano de escolaridade.

Os resultados do inquérito às escolas realizado pela avaliação externa revelam uma apreciação favorável do conjunto de informações e orientações fornecidas pelo PNL, já que a maioria dos docentes as considerou estimulantes, claras, suficientes e atempadas (quadro 27).

**QUADRO 27 – APRECIÇÃO DAS INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES RECEBIDAS DA COORDENAÇÃO DO PNL EM 2009-2010 (% COLUNA)**

APRECIÇÃO	ESTIMULANTES	CLARAS	SUFICIENTES	ATEMPADAS
Muito	17,2	31,6	22,2	13,8
Bastante	72,9	61,7	65,8	57,4
Pouco	9,7	6,6	11,7	26,3
Nada	0,3	0,1	0,4	2,4

Fonte: CIES-UL, Inquérito às escolas, 2010.



Uma das áreas em que a avaliação externa incidiu foi naturalmente a realização efetiva da leitura orientada na sala de aula. Nos primeiros anos foi desde logo possível verificar uma expressiva adesão dos docentes, pois as respostas aos questionários lançados em 2008 e 2010 indicaram que a quase totalidade dos agrupamentos desenvolveu a atividade nuclear proposta pelo PNL (quadro 28).

**QUADRO 28 – LEITURA ORIENTADA EM SALA DE AULA: AGRUPAMENTOS / ESCOLAS QUE DESENVOLVERAM A ATIVIDADE (%)**

NÍVEL DE ENSINO	2007/08	2009/10
Pré-escolar	82,4	91,3
1.º ciclo	98,3	99,3
2.º ciclo	98,4	98,8
3.º ciclo	83,3	94,8

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2008 e 2010.

Quanto às percentagens de turmas em que a leitura foi realizada atingiram valores acima de 90% na educação pré-escolar, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e perto dos 80% nas escolas do 3.º ciclo (quadro 29).

**QUADRO 29 – LEITURA ORIENTADA EM SALA DE AULA: TURMAS ABRANGIDAS (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO	
TURMAS ABRANGIDAS	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Todas as turmas	92,8	93,8	86,5	92,9	91,4	95,7	77,4	83,7
Mais de metade	5,4	5,9	11,6	6,7	7,0	3,3	15,3	11,0
Menos de metade	1,8	0,3	1,9	0,4	1,5	1,0	7,3	5,3

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2008 e 2010.

Na maioria dos agrupamentos ou escolas a frequência de leitura em sala de aula não atingiu a periodicidade proposta pelos programas do PNL, mas realizou-se pelo menos numa base semanal. Em mais de metade dos jardins de infância (55%) atingiu a frequência diária, nas escolas do 1.º ciclo atingiu uma prática diária (30%) ou semanal (43%) e nas escolas de 2.º ciclo e de 3.º ciclo entre 67% e 51% dos casos realizou-se semanalmente (quadro 30).

**QUADRO 30 – LEITURA ORIENTADA EM SALA DE AULA: FREQUÊNCIA DA LEITURA (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO
FREQUÊNCIA DA LEITURA	2006/07	2007/08	2006/07	2007/08	2006/07	2007/08	2007/08
Diária	65,0	54,7	36,0	30,4	10,0	4,7	6,1
Bissemanal	11,4	13,1	15,3	15,9	9,1	11,1	8,7
Semanal	16,3	25,3	36,9	42,9	62,4	67,1	51,1
Quinzenal	3,0	4,4	5,4	7,3	10,6	11,3	17,9
Esporádica	4,3	2,5	6,4	3,5	7,9	5,9	16,3

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2007 e 2008.

### 6.7.3. As listas de livros recomendados pelo PNL

Um dos elementos mais relevantes para a boa execução da leitura orientada na sala de aula é a existência nas bibliotecas escolares, de todas as escolas do país, de livros adequados a cada ano de escolaridade e aos diferentes níveis de leitura que sempre coexistem em cada ano. A fim de ser possível proporcionar experiências gratificantes de contacto com textos aos mais diversos tipos de alunos, a disponibilização dos livros deveria obedecer a um conjunto de requisitos: quantidade suficiente para permitir que o trabalho se realizasse diariamente em todas as salas de aula; diversidade de títulos abrangendo diferentes géneros de textos em prosa, poesia e drama e abordando vários temas, diferentes géneros de prosa, poesia e drama; obras escritas por autores portugueses e estrangeiros que se dirigem às crianças nos seus estilos próprios; ilustrações e *design* gráfico igualmente representativos dos múltiplos estilos das expressões artísticas.

A preocupação com a diversidade dos livros postos à disposição de docentes e alunos fundamentava-se aliás nos resultados de estudos que evidenciam o carácter determinante da motivação e do envolvimento na descoberta do prazer de ler, na criação de hábitos de leitura, no desenvolvimento da literacia, abrangendo todos os alunos e, em particular, os que evidenciam maiores dificuldades de aprendizagem (Guthrie & Alvermann, 1999; Guthrie, Davis, 2003).

A fim de equipar as bibliotecas escolares de acordo com os requisitos do PNL foram equacionadas várias questões: Que livros disponibilizar às bibliotecas escolares? Como efetuar a seleção? Como organizar o processo de aquisição e distribuição? Como assegurar o financiamento?

Os princípios do PNL não eram compatíveis com escolhas centralizadas que impusessem a professores e alunos livros que não fossem desejados ou que não corresponderem aos interesses, aos níveis de leitura, às características da população escolar. A escolha centralizada de livros para leitura na sala de aula corresponde aliás a uma etapa civilizacional há muito ultrapassada e há muito banida nos currículos de países onde são mais elevados os níveis da literacia. Ficou pois assente e desde o início do lançamento do PNL que a escolha dos livros a adquirir para cada biblioteca escolar seria da responsabilidade dos professores. Para lhes proporcionar um instrumento que facilitasse a seleção, o PNL optou por elaborar listas de títulos que seriam em simultâneo uma forma de divulgar o máximo número possível de obras disponíveis no mercado, algumas das quais eventualmente os professores não conheciam, e uma forma de recomendar obras adequadas a cada ano/idade, algumas das quais agrupadas por temas de modo a permitir uma escolha livre e fundamentada.

Antes da elaboração das listas, o PNL preparou um questionário destinado a obter informações sobre os livros já existentes nas bibliotecas e quais os preferidos por professores e alunos e ainda opiniões de especialistas e professores que lecionam a disciplina de literatura infantil no ensino superior. O questionário foi enviado a todas as bibliotecas públicas, escolas superiores de educação, bibliotecas escolares e faculdades que oferecem cursos na área da leitura e da literatura. Só depois de recolhidas as respostas se constituíram as equipas responsáveis pela análise dos livros. Participaram educadores de infância, professores, psicólogos, especialistas em leitura e literatura para a infância e em formação de professores, a quem foram entregues os livros para crianças e jovens solicitados às editoras portuguesas, que corresponderam plenamente enviando exemplares de todos os títulos publicados que se encontravam disponíveis.

O PNL definiu um conjunto de critérios que deviam presidir à escolha das obras e transmitiu-os às equipas encarregadas de efetuar a análise e a seleção. Esses critérios foram estabelecidos na intenção de assegurar a qualidade, a diversidade dos livros e a adequação ao público a que se destinavam. Em síntese: obras escritas em português correto ou corretamente traduzidas para português; grande diversidade de temas, de estilos, de ilustrações; ficção narrativa, poesia, peças de teatro, livros informativos; obras clássicas da literatura infanto-juvenil e histórias tradicionais recontadas em linguagem contemporânea; obras recentes de temáticas apelativas; livros de escritores e ilustradores portugueses ou estrangeiros, consagrados ou estreados.

Um dos objetivos que presidiu à elaboração destes critérios foi apoiar o enriquecimento das bibliotecas, reforçando a linha de abertura e modernidade que a rede de bibliotecas escolares RBE vinha implementando há mais de uma década. Outro objetivo foi proporcionar aos professores um instrumento de trabalho de fácil utilização que não se tornasse nem redutor nem uniformizador. E sobretudo que não fosse encarado como condicionador da autonomia e liberdade indispensáveis à criação de um verdadeiro ambiente de leitura na sala de aula.

Sendo a oferta editorial de livros infanto-juvenis muito rica, decidiu-se divulgar o universo de títulos disponíveis, de forma organizada, a fim de disponibilizar informação sem imposição. O que foi conseguido, elaborando listas de livros recomendados para leitura na sala de aula, para leitura autónoma, para apoio a projetos de tema, como Saúde e Corpo Humano, Natureza e Defesa do Ambiente, Natal, História de Portugal, História Universal, Temas Científicos, Educação para a Cidadania, Artes, Temas Religiosos.

Os livros propostos para leitura na sala de aula foram ainda subdivididos em três níveis de dificuldade para cada ano de escolaridade. Elaborou-se também uma lista destinada a alunos do 2.º ciclo que revelassem especiais dificuldades no domínio da leitura e listas adequadas a alunos com necessidades educativas especiais.

Na segunda fase de implementação do PNL elaboraram-se listas de livros recomendados para o 3.º ciclo e para o ensino secundário e ainda listas de obras em língua inglesa para todos os níveis de escolaridade e para adultos e de obras para a formação de adultos, concebidas para apoiar os centros de Novas Oportunidades.

Encontrados os critérios para efetuar a seleção de livros, de acordo com o espírito que presidia ao PNL, as equipas puderam realizar o trabalho, ficando desde logo assente que anualmente se ampliariam as listas, a fim de as manter atualizadas e incluir obras recentes, e se ampliaria o número de listas em função de necessidades que viessem a ser detetadas. A equipa responsável pela avaliação externa do PNL emitiu a seguinte apreciação acerca dos critérios adotados para a ampliação das listas de livros: *O forte crescimento que se tem registado, quer no número de livros, quer no número de listas, resultou do alargamento progressivo da ação do PNL a cada vez mais segmentos do público – que implicou a elaboração de novas listas dirigidas a esses segmentos –, bem como da introdução de novos livros nas listas já existentes.* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:23.)

**QUADRO 31 – NÚMERO DE LIVROS INCLUÍDOS NAS LISTAS RECOMENDADAS PELO PNL ENTRE 2007 E 2013**

MODALIDADES DE LEITURA	IDADE NÍVEL EDUCATIVO ANO DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE TÍTULOS SELECIONADOS
Leitura em voz alta	6 a 12 meses	17
	1 a 2 anos	31
	2 a 3 anos	44
	Educação pré-escolar	266
Leitura com apoio do educador / pais	Educação pré-escolar	160
Leitura orientada	1.º ano	110
	2.º ano	92
	3.º ano	87
	4.º ano	58
	5.º ano	63
	6.º ano	68
	5.º e 6.º anos · alunos que ainda não adquiriram hábitos de leitura	59
	7.º ano	40
	8.º ano	48
	9.º ano	48
Leitura autónoma	1.º ano	152
	2.º ano	175
	3.º ano	229
	4.º ano	119
	5.º ano	101
	6.º ano	95
	3.º ciclo	202
	3.º ciclo · Ensino Secundário Temas científicos	47
Sugestões de leitura	Ensino Secundário	315
	Formação de adultos + lista de audiolivros	214
Total		2840

Fonte: PNL – Relatório de Atividades 2012-2013.

**QUADRO 32 – TÍTULOS RECOMENDADOS PARA APOIO A PROJETOS RELACIONADOS COM DIFERENTES ÁREAS TEMÁTICAS**

LIVROS RECOMENDADOS PARA APOIO A PROJETOS RELACIONADOS COM DIFERENTES ÁREAS TEMÁTICAS	NÚMERO DE TÍTULOS POR NÍVEL EDUCATIVO / ANO DE ESCOLARIDADE				TOTAL
	EPE / 1.º / 2.º ANOS	3.º/4.º / 5.º / 6.º ANOS	3.º CICLO	ENSINO SECUNDÁRIO	
História de Portugal	–	65	24	7	96
História universal	–	34	33	4	71
Temas científicos	13	69	–	–	82
Corpo humano / Saúde	29	31	15	–	75
Natureza / Defesa do ambiente	39	93	14	–	146
Cidadania	38	33	–	–	71
Artes	28	68	16	–	112
Natal	63	60	8	–	131
Temas religiosos	4	16	–	–	20
<b>Total</b>	<b>214</b>	<b>469</b>	<b>110</b>	<b>11</b>	<b>804</b>

Fonte: PNL – Relatório de Atividades 2012-2013.

**QUADRO 33 – LIVROS RECOMENDADOS EM LÍNGUA INGLESA**

TÍTULOS EM LÍNGUA INGLESA RECOMENDADOS PARA DIFERENTES MODALIDADES DE LEITURA		
MODALIDADES DE LEITURA	IDADE / NÍVEL EDUCATIVO / ANO DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE TÍTULOS
Leitura em voz alta	Educação pré-escolar / 1.º ano	63
	2.º ano	34
Leitura em voz alta / orientada	3.º ano	42
	4.º ano	38
	2.º / 3.º / 4.º anos	54
Leitura orientada / autónoma	2.º ciclo	97
	3.º ciclo	140
Sugestões de leitura	Ensino Secundário	73
	Formação de adultos	135
<b>Total</b>		<b>676</b>

Fonte: PNL – Relatório de Atividades 2012-2013.

A par do trabalho das equipas encarregadas das listas elaborou-se o orçamento para financiar a aquisição dos livros que as escolas escolhessem para leitura orientada na sala de aula, o que implicou um levantamento do número de alunos de cada agrupamento ou escola para que fosse possível reforçar as dotações anuais com verbas destinadas à aquisição de livros. O PNL procurou ainda envolver as câmaras municipais e celebraram-se protocolos com todas as que foram sucessivamente aderindo e se disponibilizaram a cofinanciar as escolas do respetivo município com verba idêntica

à do Ministério da Educação. A partir do segundo ano do PNL decidiu-se que a organização do apoio financeiro seria realizada através dos agrupamentos de escolas e determinaram-se os montantes a atribuir, de acordo com os valores de referência indicados no quadro 34.

**QUADRO 34 – VALORES DE REFERÊNCIA PARA O APOIO FINANCEIRO DO PNL ÀS ESCOLAS PARA AQUISIÇÃO DE CONJUNTOS DE LIVROS DESTINADOS À LEITURA ORIENTADA NAS SALAS DE AULA**

ATRIBUIÇÃO DE APOIO FINANCEIRO			
Escolas com número de alunos superior a 80		80 a 300 alunos	1500,00 €
		301 a 500 alunos	2000,00 €
		+ de 501 alunos	2500,00 €
Escolas com menos de 80 alunos	Pré-escolar (por cada grupo)		100,00 €
	Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico (por número de estabelecimentos de ensino por cada nível educativo)	1 a 4	1500,00 €
		5 a 10	2000,00 €
		11 a 15	3000,00 €
		+ de 15	3500,00 €

Fonte: PNL – Relatório de Atividades 2008.

Para estabelecer um relacionamento continuado entre a estrutura de coordenação do PNL e as escolas, solicitou-se a cada uma das direções de agrupamento que efetuasse um registo no sítio do PNL, utilizando uma ficha *online* preparada para o efeito e um código de estabelecimento. Graças a esse registo, realizado pela totalidade dos agrupamentos, a coordenação do PNL recebeu a indicação de que entre jardins de infância e escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico estavam a decorrer 4213 projetos de leitura. As direções dos agrupamentos foram então informadas sobre o montante anual que receberiam para aquisição de obras, criando-se uma via direta de comunicação que facilitou a troca de informações acerca do PNL.

As verbas atribuídas foram posteriormente transferidas para as sedes de agrupamento, recomendando-se que a compra anual de livros englobasse diferentes géneros e permitisse a disponibilização nos jardins de infância e nas escolas com 1.º e 2.º ciclos do ensino básico de livros adequados à leitura orientada na sala de aula. A partir do ano letivo 2007/2008 foram também atribuídas verbas para aquisição de obras destinadas a leitura orientada no 3.º ciclo.

As direções das escolas e os coordenadores de bibliotecas escolares receberam um conjunto de sugestões para organizarem a seleção e a gestão dos livros obtidos com os recursos. Em síntese, o aconselhamento incidiu sobre os seguintes pontos: papel central das bibliotecas escolares na seleção, aquisição e circulação de livros adquiridos com o apoio do PNL; desejável envolvimento das bibliotecas públicas nas atividades do PNL; integração da totalidade de livros adquiridos nas bibliotecas do agrupamento, assegurando disponibilização a todos os alunos e professores; recomendação para que as aquisições incidissem em conjuntos de doze exemplares de cada livro, para permitir a leitura em sala de aula, distribuindo um exemplar de cada título a cada par de alunos; escolha dos livros a adquirir feita pelos docentes do agrupamento, recorrendo ao aconselhamento das listas PNL, à análise das obras e ao apoio das bibliotecas escolares e municipais; seleção de livros para trabalhar nas salas de aula pelo conjunto de docentes encarregados de cada ano, procurando que incidisse sobre livros adequados a cada turma; organização de um processo de circulação de livros pelas salas de aula, e também entre escolas, com um calendário de permanência em cada sala e modalidades para assegurar intercâmbios.

Quanto ao processo da aquisição dos livros, decidiu-se que as escolas, depois de terem escolhido os que desejavam, seriam livres de proceder da forma que lhes parecesse mais conveniente, ou seja, contactando livrarias locais, dirigindo-se diretamente às editoras ou às grandes superfícies. A distribuição dos livros decorria, portanto, do tipo de acordo estabelecido entre a própria escola e a entidade fornecedora. O processo não levantou qualquer tipo de dificuldade e, em alguns casos, contribuiu indiretamente para apoiar o comércio livreiro local.

A avaliação externa do PNL veio a permitir conhecer a opinião dos docentes sobre a adequação dos livros recomendados aos diferentes anos de escolaridade e sobre a efetiva utilização dos livros adquiridos para a leitura orientada nas sala de aula. Verificou-se um acolhimento bastante positivo das recomendações do PNL, que evoluiu favoravelmente nos primeiros anos de vigência do Plano. A quase totalidade dos agrupamentos ou escolas (entre 97% e 99%) consideraram os livros propostos adequados ou muito adequados e a utilização para leitura orientada nas salas de aula foi expressiva (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, Alves, 2009, 2010) (quadros 35 e 36).



**QUADRO 35 – APRECIÇÃO DOS LIVROS RECOMENDADOS PELO PNL (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO	
APRECIÇÃO	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Muito adequados	34,9	37,9	32,8	34,0	28,0	30,2	24,4	25,0
Adequados	62,1	59,5	66,4	65,3	70,3	67,9	73,4	68,9
Pouco adequados	2,5	2,5	0,6	0,6	1,6	1,9	1,6	5,4
Nada adequados	0,6	0,0	0,3	0,1	0,1	0,0	0,5	0,6

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2008 e 2010.

**QUADRO 36 – UTILIZAÇÃO DOS LIVROS RECOMENDADOS PELO PNL NA LEITURA ORIENTADA EM SALA DE AULA (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO	
LIVROS UTILIZADOS	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Todos	68,0	60,9	73,2	68,6	72,5	69,4	61,4	58,9
A maioria	24,8	30,6	23,3	28,1	24,3	26,8	27,9	32,9
Apenas uma parte	5,9	6,4	3,1	2,8	3,1	3,3	7,6	6,0
Muito poucos	0,8	1,5	0,3	0,3	0,0	0,5	1,1	1,2
Nenhuns	0,5	0,6	0,1	0,1	0,1	0,0	2,0	1,0

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2008 e 2010.

Entre as indicações remetidas às escolas foi sugerido que as bibliotecas escolares organizassem formas de circulação dos conjuntos de obras adquiridas, para permitir aos docentes a leitura orientada nas suas turmas. Propôs-se a elaboração de calendários de circulação e de formas práticas de assegurar o transporte entre as salas (por exemplo, o cesto, a caixa, o carrinho, etc.). As informações sobre a circulação dos livros adquiridos, recolhidas igualmente pela avaliação externa, demonstraram que em pelo menos 50% dos agrupamentos ou escolas de cada nível educativo todos os livros adquiridos circularam e, em cerca de 30%, a utilização rotativa dos conjuntos entre salas/turmas abrangeu a maioria dos livros (quadro 37).

**QUADRO 37 – CIRCULAÇÃO DOS LIVROS ADQUIRIDOS PELAS SALAS / TURMAS (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR		1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO	
LIVROS CIRCULADOS	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Todos	56,5	54,5	50,3	49,3	58,5	50,7	49,6	42,9
A maioria	29,6	32,6	34,7	38,7	31,7	39,0	33,3	37,8
Apenas uma parte	8,2	9,6	10,0	9,3	8,6	9,5	13,0	15,3
Muito poucos	3,1	2,2	3,2	2,1	0,8	0,8	2,4	3,2
Nenhuns	2,7	1,1	1,8	0,6	0,5	0,0	1,7	0,8

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2008 e 2010.

No ano letivo 2012/2013 surgiram as chamadas *Metas de Ensino*, iniciativa do Ministério da Educação que veio a criar turbulência e constrangimentos nas escolas, por ser contraditória ao espírito em que o PNL fora lançado. Tal como acima se referiu, a orientação central do PNL radica na convicção de que as decisões sobre as obras mais adequadas para a leitura orientada na sala de aula devem ser tomadas pelos docentes e nunca por imposição de uma instância central. Assim acontece nos países que melhores resultados têm obtido com programas de incentivo à leitura em contexto escolar. A prescrição nas *Metas de Ensino* de conjuntos com um número limitado de títulos para leitura em cada ano de escolaridade, do 1.º ao 12.º anos, conjuntos iguais para todas as turmas do país, seja qual for o nível de leitura ou o interesse dos alunos pelos temas abordados, representou um lamentável recuo nas iniciativas de promoção de leitura que vinham sendo desenvolvidas na escola portuguesa. Tratou-se de uma imposição que deve ser abandonada, pois ignora as recomendações decorrentes da investigação científica que têm demonstrado as vantagens e os benefícios do envolvimento não apenas dos docentes mas igualmente dos alunos na escolha dos livros que são lidos nas salas de aula (Patall, Cooper, Wynn, 2010).

Com a suspensão do processo de avaliação, previsto para a segunda fase do PNL, não é possível determinar o impacto, seguramente negativo, de uma prática que representou o regresso a formas de atuação prescritivas e centralizadas da parte do Ministério da Educação.

## **6.8. Diversidade de iniciativas e projetos dirigidos às escolas**

A par da atividade central e contínua dirigida às escolas, leitura orientada na sala de aula, a Comissão do PNL considerou indispensável encontrar outras intervenções que permitissem chamar a atenção das comunidades para a importância e para o valor da leitura. Assim, enquanto nas escolas se iam enraizando práticas mais constantes e profundas de utilização dos livros, que deveriam servir como instrumentos para tornar a leitura um hábito positivo, desencadearam-se outras iniciativas destinadas a assegurar a valorização da leitura aos olhos dos elementos da comunidade escolar, evitando assim

que os novos hábitos adquirissem contornos de rotina pedagógica banal. Com este propósito foram propostos às escolas vários outros projetos, como o projeto *a LeR<sup>+</sup>*, para aprofundar as dinâmicas e desenvolver um ambiente integral de leitura em escolas que apresentassem potencialidades para o concretizar, ou como projetos lançados a partir da escola para envolver as famílias dos alunos, ou ainda vários tipos de eventos, a distribuir ao longo do ano letivo, como a semana da leitura, o concurso nacional de leitura e outros concursos, o *LeR<sup>+</sup> em Vários Sotaques*, o *LeR<sup>+</sup> Jornais*, o *LeR<sup>+</sup> para dormir melhor* ou o *Amostras de Leitura*, concebido para estimular a leitura autónoma a partir da sala de aula.

Nenhum projeto ou evento foi apresentado com carácter de obrigatoriedade e considerou-se que só prosseguiriam em anos letivos seguintes os que no ano de lançamento tivessem uma aceitação expressiva e conseguissem desencadear atividades criativas por parte das escolas ou de outras entidades.

**QUADRO 38 – SÍNTESE DE INICIATIVAS E PROJETOS DIRIGIDOS PELO PNL ÀS ESCOLAS**

INICIATIVAS E PROJETOS	DESCRIÇÃO	GRUPOS-ALVO	DATA DE INÍCIO	ÂMBITO
Leitura orientada na sala de aula.	Atividade prioritária: períodos de leitura diária ou semanal na programação curricular. Atribuição de verbas às escolas para aquisição de conjuntos de livros (1 exemplar para cada 2 alunos). Disponibilização de orientações de leitura e de listas de livros recomendados	Pré-escolar 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	2006	Todas as escolas
<i>a LeR+</i>	Atividades de leitura variadas e apelativas, para promover o prazer de ler, envolvendo toda a comunidade educativa e desenvolvendo um ambiente integral de leitura nas escolas. Disponibilização de verbas, orientações, formação e sugestões de atividades.	Todos os níveis educativos	2008	Acesso através de convite do PNL/REE  Em 2015 – 100 agrupamentos
<i>Semana da Leitura</i>	Celebração da leitura, através da realização de atividades variadas.	Todos os níveis educativos	2007	Acessível a todas as escolas
Passatempos e concursos	Passatempos e concursos, relacionados com a leitura e com a escrita, com prémios dados por parceiros do PNL.	Todos os níveis educativos	2007	Acessível a todas as escolas
Autores na Escola e Feiras do Livro	Apoio a convites a escritores e ilustradores para contacto com turmas que leram obras desses autores. Organização de feiras do livro.	Todos os níveis educativos	2007	Acessível a todas as escolas
<i>LeR+ em Vários Sotaques</i>	Leitura em voz alta em diferentes sotaques, regionais e nacionais, com intervenientes de diferentes regiões, países e culturas.	Todos os níveis educativos	2007	Acessível a todas as escolas
<i>LeR+ Jornais e revistas</i>	Propostas de leitura de jornais e revistas impressas e <i>online</i> , associadas a passatempos e jogos.	2.º e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	2007	Acessível a um número restrito de escolas
<i>LeR+ Teatro</i>	Atividades de dramatização nas escolas com apoio de sítio eletrónico com orientações.	Todos os níveis educativos	2010	Acessível a todas as escolas
<i>Clube Melhores Leitores do Mundo</i>	Clubes de leitura nas escolas, para incentivar a leitura na adolescência.	Ensino secundário	2010	Acessível a um número restrito de escolas
Projeto <i>LeR+ Jovem</i>	Estratégias de promoção da leitura para adolescentes. Participação de jovens em atividades dirigidas a adultos da comunidade.	Ensino secundário	2011	Acessível a um número restrito de escolas

### 6.8.1. O projeto *a LeR+*

Entre as propostas dirigidas às escolas pelo PNL destacou-se o projeto *a LeR+* concebido na intenção de desenvolver um ambiente integral de leitura, que estimulasse o prazer de ler em várias situações da vida escolar e familiar, com base nas seguintes linhas orientadoras: colocar o prazer de ler no centro do projeto educativo da escola, para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos; envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar: professores, funcionários e também pais, bibliotecários, animadores, etc.; trabalhar em parceria com as famílias para estimular a leitura em casa; estabelecer relações com a comunidade local e com as outras escolas articulando esforços na promoção do prazer de ler; assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar; partilhar boas práticas com as escolas e bibliotecas do projeto.

Este projeto resultou de uma parceria entre o PNL e o programa *Reading Connects* desenvolvido no Reino Unido pelo *National Literacy Trust* (NRT). Em Portugal realizou-se em articulação com a Rede de Bibliotecas Escolares e com a Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas, contando ainda com apoio da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian.

A primeira etapa decorreu no ano letivo 2008/2009. Envolveu 33 agrupamentos de várias regiões do país (um total de 237 escolas de todos os níveis de ensino), selecionados pela qualidade de práticas de promoção da leitura que já realizavam, e um conjunto de 29 bibliotecas públicas, dos municípios a que as escolas pertenciam. Optou-se por iniciar o projeto com um número reduzido de agrupamentos que tornasse viável um acompanhamento de proximidade e uma avaliação de resultados, na intenção de, no futuro, tornar possível um alargamento gradual e sustentado. A coordenação nacional foi assegurada pelo PNL e pela RBE e, em cada agrupamento, foi assumida pelo professor bibliotecário apoiado por uma equipa de 4 ou 5 docentes, da qual fazia parte um elemento da direção do agrupamento.

O lançamento, realizado em junho de 2008 com a participação das coordenadoras do *Reading Connects*, incluiu reuniões preparatórias com as equipas das escolas para apresentar o conteúdo do projeto e transmitir orientações e exemplos de atividades desenvolvidas com sucesso em escolas do Reino Unido.

Para apoiar a conceção dos projetos de cada agrupamento foram traduzidas e adaptadas publicações do *Reading Connects* com sugestões sobre procedimentos a adotar para criar uma cultura escolar assente no princípio *ler por prazer* e atingir os seguintes objetivos: *criar uma comunidade escolar de leitores; desenvolver um ambiente integral de leitura na escola; desenvolver a leitura nas várias áreas curriculares; ter em conta diferentes percursos pessoais de leitura; organizar voluntariado; organizar eventos para elevar os níveis de leitura; desenvolver a biblioteca escolar; suscitar o envolvimento das famílias tendo como prioridade a leitura; construir relações com as bibliotecas públicas para desenvolver o prazer de ler; incluir a leitura na transição entre níveis de escolaridade; estabelecer relações com as redes locais; valorizar o desenvolvimento profissional dos docentes* (The National Literacy Trust, 2007).

Proporcionou-se ainda às escolas uma grelha de análise da situação de cada agrupamento para apoiar a elaboração do projeto *a LeR<sup>+</sup>* de acordo com oito áreas de incidência: uma estratégia para toda a escola; promoção da leitura; eventos e grupos de leitura; biblioteca escolar; grupos com interesses específicos; transição entre níveis educativos; envolvimento da família; envolvimento da comunidade.

Com base nessa grelha cada agrupamento identificou as áreas por que optava e as atividades que se propunha realizar, tendo a maioria optado por ações de promoção da leitura e de desenvolvimento da biblioteca escolar.

As grelhas preenchidas permitiram que a coordenação central do projeto identificasse as áreas mais desenvolvidas e aquelas em que era necessário um maior investimento. As escolas participantes receberam um financiamento inicial, igual para todos os agrupamentos, sendo uma segunda tranche atribuída posteriormente de acordo com a qualidade e o desenvolvimento dos projetos. As verbas foram aplicadas na aquisição de livros e outra documentação, prémios de concursos, consumíveis, equipamento audiovisual e multimédia, material gráfico e mobiliário – e serviços – como visitas de autores e convidados, deslocações de alunos e professores, formação para pais, docentes e não docentes, serviços de *design* e impressão. Várias escolas recorreram a verbas próprias para ampliar o projeto e em alguns casos conseguiram obter patrocínios.

As escolas apresentaram os seus projetos até ao final de setembro de 2008, a apreciação e o aconselhamento técnico foi disponibilizado até outubro desse ano,

seguindo-se a execução ao longo do ano letivo, acompanhada pela coordenação. Em julho de 2009 decorreu a reunião final para apresentação de resultados e balanço, voltando a participar as responsáveis pelo projeto *Reading Connects*. Nos anos seguintes os procedimentos mantiveram-se e o projeto foi crescendo com a integração de novos agrupamentos e escolas. No ano letivo 2012-2013 a rede *a LeR<sup>+</sup>* atingiu uma centena de escolas distribuídas pelo território de Portugal continental.

A avaliação externa do projeto foi realizada mediante estudos de caso<sup>73</sup> e aplicação de inquéritos às escolas. A equipa responsável apresentou uma síntese de observações das quais se destacam vários pontos. Em primeiro lugar, o acompanhamento de proximidade por parte da coordenação, que visitou todos os agrupamentos participantes, traduziu-se em apoio técnico e numa maior responsabilização das próprias escolas e das suas direções. O projeto *a LeR<sup>+</sup>* terá gerado dinâmicas interessantes na escola, envolvendo e reforçando as relações entre direções, professores bibliotecários e equipas das BE, docentes, funcionários e, claro está, alunos. *O facto de ter sido inspirado num projeto já com bases sólidas, o Reading Connects, e de ter procurado o apoio dos especialistas ingleses nele envolvidos foi considerado pelos coordenadores locais do projeto uma mais-valia e um fator decisivo para o seu sucesso. As desenvolvidas no âmbito do Reading Connects inspiraram professores das equipas portuguesas do projeto a LeR<sup>+</sup>* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, Alves, 2009:57) Os materiais orientadores foram considerados úteis e a preparação feita com adequada antecedência. Foi especialmente salientada a diversidade de atividades desenvolvidas para promover a leitura por prazer junto dos alunos e a sua originalidade. Muitas das atividades desenvolvidas pelas escolas captaram a atenção das comunidades envolventes, tendo sido cobertas pela imprensa local e por outros meios de comunicação social.

De acordo com os relatórios da avaliação externa, a adesão dos professores é relatada como tendo sido em geral bastante positiva. Os professores valorizaram e envolveram-se no projeto. No início verificou-se alguma resistência, justificada por falta de tempo e pela extensão dos programas curriculares.

---

<sup>73</sup> Foram realizados em oito estudos de caso, junto de quatro escolas e respetivas bibliotecas escolares: EB 2,3 de Leça da Palmeira (Matosinhos), EBI de São Domingos (Covilhã), ES/2,3 Lima de Freitas (Setúbal) e EBI com JI de Salir (Loulé).

Alguns professores não estavam ainda sensibilizados para a integração dos recursos da BE nas suas práticas letivas e no trabalho curricular, o que colocou exigências acrescidas às equipas das BE. Mas graças ao PNL e ao projeto o recurso a uma variedade de obras na sala de aula tem vindo a ser introduzido.

A avaliação externa considerou que o projeto *a LeR<sup>+</sup>* pode ter potenciado o trabalho colaborativo entre os professores de várias áreas disciplinares, alguma mobilização interdisciplinar e uma aproximação entre docentes no interior dos agrupamentos escolares, nomeadamente entre escolas de diferentes níveis de ensino.

Em relação aos alunos a adesão também foi positiva, pois tendo a leitura sido valorizada como indutora de prazer, a motivação melhorou as práticas dos alunos e foram-se enraizando hábitos positivos de requisição de livros nas bibliotecas escolares e de leitura domiciliária. Também o envolvimento da família e da comunidade foram estimulados pelo projeto, embora com variações no nível de adesão de escola para escola. Os entrevistados consideraram que os resultados são promissores, pois assinalaram progressos. O projeto contribuiu também para levar à participação na escola de membros da comunidade e para fortalecer parcerias com instituições, sobretudo com as bibliotecas municipais. No que respeita ao envolvimento das bibliotecas existem, contudo, diferentes dinâmicas de relacionamento e nalguns casos parece verificar-se alguma resistência à concretização de um trabalho conjunto e continuado com as escolas, como é exigido pelo projeto *a LeR<sup>+</sup>*.

Considerou-se como um dos maiores desafios a realização de atividades de leitura que despertassem interesse e integrassem os alunos dos grupos mais desmotivados, de diferentes nacionalidades e níveis socioeconómicos. No relatório de avaliação acima citado refere-se que *a este respeito, os elementos do Reading Connects presentes no encontro a LeR<sup>+</sup> referiram a importância de apostar em publicações e em géneros literários que vão ao encontro dos interesses das camadas jovens* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, Alves, 2009:68).

A partir do ano letivo 2009-2010 passou a ser disponibilizada a plataforma *Moodle* para potenciar intercâmbio de informações, conteúdos e materiais entre as escolas do projeto.



### **6.8.2. A Semana da Leitura**

A Semana da Leitura foi lançada pela Comissão do PNL no ano letivo 2006/2007 na intenção de criar nas escolas um ambiente particularmente festivo à volta dos livros, que pudesse reforçar a adesão dos alunos e o desejo de ler mais. A fim de tornar evidente o espírito que presidia à iniciativa, elaboraram-se orientações destinadas às escolas que aconselhavam a adesão à iniciativa e a programação das atividades o mais cedo possível. As atividades sugeridas para a semana poderiam envolver leituras de prosa ou poesia, dramatizações, concursos, jogos e outras atividades lúdicas, decorações de salas de aula ou de outros espaços da escola. Para valorizar o esforço de promoção da leitura aos olhos de crianças e adultos e para criar um elemento de agradável novidade na vida da escola, considerou-se que seria oportuno convidar pais, familiares ou personalidades de prestígio, como, por exemplo, autarcas, artistas, empresários, jornalistas, autores. Conforme a adesão e a disponibilidade de docentes e convidados foram indicadas as possibilidades de realização de atividades: nas salas de aula (abrangendo todas ou só algumas turmas e eventualmente convidados) ou de atividades coletivas, envolvendo várias turmas, professores e funcionários, convidados e decorrendo em vários espaços da escola ou em locais próximos.

Para estimular o envolvimento as orientações dirigidas às escolas incluíram exemplos de cenários possíveis:

#### **1.º Cenário**

##### **Atividades nas salas de aulas realizadas por cada professor ou educador com os seus alunos, com ou sem a participação de convidados**

Esta hipótese permitia mobilizar os alunos para a Semana da Leitura sem envolver grande esforço de coordenação, dado que cada professor/educador poderia programar e realizar o trabalho com a sua própria turma. Para gerar algum intercâmbio, uma turma poderia convidar outra ou outras turmas. No caso de decidirem convidar pais ou outros adultos foi lembrado que a maioria teria dificuldade em comparecer durante o horário escolar e que, para facilitar e conseguir alguma adesão, seria indispensável: estabelecer os contactos com antecedência; explicar bem o que iriam fazer à escola e a utilidade

educativa do que se solicitava; indicar qual o tempo de que deverão dispor e depois cumprir o horário previsto; apresentar alguma flexibilidade, para dar aos convidados margem de escolha do momento em que iriam participar. Quanto aos convites aos pais lembrou-se que, na semana anterior, poderia solicitar-se que preparassem em casa a leitura de um texto em prosa ou poesia, ou de um pequeno livro, que agradasse tanto ao adulto como à criança, para no dia previsto o lerem em conjunto na sala de aula. Também se avançou a possibilidade de que viessem simplesmente assistir a apresentações de leitura feitas pelas crianças, por outros pais com os seus filhos ou por convidados. Sugeriu-se também que, com duas semanas de antecedência, os alunos levassem para casa uma carta-convite incluindo ficha para resposta dos pais (ou de outros familiares), onde estes poderiam indicar: se iriam participar; qual o melhor momento para se deslocarem à escola; o que se propunham fazer, e forneceu-se um modelo de carta-convite aos pais/familiares.

Quanto aos convites a figuras públicas ou outros convidados sublinhou-se a necessidade de se explicar o objetivo do convite e solicitar que preparassem a leitura de um pequeno texto em prosa ou poesia, de que gostassem e que pudesse entusiasmar os alunos ou, em alternativa, suscitar um diálogo sobre um livro ou sobre um autor, acrescentando que nesse tipo de sessão poderiam também incluir-se debates e leituras feitas pelos alunos e/ou apresentação de trabalhos feitos com base em livros.

## **2.º Cenário**

### **Atividades coletivas na escola – na biblioteca ou em outros espaços**

Foi indicado que caso fosse possível, pelo menos uma das atividades devia envolver várias turmas ou toda a escola, para que a Semana da Leitura se pudesse transformar numa verdadeira festa do livro. Lembrou-se que a escola teria que programar as atividades e tomar as medidas necessárias para as pôr em prática, por exemplo: as atividades a realizar nas diferentes turmas; as atividades coletivas a realizar na biblioteca, no auditório ou em outros espaços; o envolvimento de outros funcionários da escola em atividades de leitura; os convites e a programação da participação de pais e figuras públicas; as decorações da escola; a feira do livro; etc. Sugeriu-se ainda que quando tudo estivesse previsto seria conveniente elaborar e afixar o programa final,

que deveria ser comunicado aos pais e familiares, aos convidados e, sempre que possível, à imprensa local.

Incluíram-se ainda exemplos de programações, que podiam ser seguidas na íntegra ou em parte, ou ainda servir de inspiração para programas concebidos livremente nas escolas. Não se disponibilizou apenas um modelo para evitar que os docentes se sentissem constrangidos a adotá-lo, como por vezes acontece quando o Ministério da Educação envia sugestões que as escolas tomam por lei. Também não se disponibilizaram apenas dois modelos para impedir que pudessem ser interpretados como as duas únicas hipóteses alternativas. Propor três modelos foi a fórmula encontrada para estimular a participação criativa e evitar os seguidismos acríticos.

**QUADRO 39 – EXEMPLOS DE PROGRAMAÇÕES DE ATIVIDADES ENVIADAS ÀS ESCOLAS  
SUGESTÕES PARA A SEMANA DA LEITURA**

1.º EXEMPLO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
Manhã	Decoração da Escola (cada turma decora um local com trabalhos sobre livros; extratos; poemas; cartazes com top 10 de cada turma ou com frases e desenhos sobre livros e leitura; etc.). Montagem da feira do livro.	Atividades nas turmas: uma hora de leitura com a participação dos pais disponíveis. Visitas de algumas turmas às exposições de trabalhos e à feira do livro.	Visitas de algumas turmas às exposições de trabalhos e à feira do livro.	Atividades nas turmas: uma hora de leitura com a participação dos pais disponíveis. Visitas de algumas turmas às exposições de trabalhos e à feira do livro.	Elaboração de trabalhos escritos e de expressão sobre a sessão com o convidado e/ou sobre a semana da leitura.
Tarde	Inauguração das exposições de trabalhos e da feira do livro. Convidados: pais, bibliotecários, autarcas, empresários, outras figuras publicas.	Visitas de algumas turmas às exposições de trabalhos e à feira do livro.	Atividade coletiva: encontro com escritor/ dramatização de excertos de uma obra do escritor que todos os alunos conheçam.	Atividades nas turmas uma hora de leitura com a participação dos pais disponíveis. Visitas de algumas turmas às exposições de trabalhos e à feira do livro.	Afixação de fotografias e dos trabalhos realizados nas turmas e da atividade coletiva.
2.º EXEMPLO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
Manhã	Trabalhos de grupo nas turmas. Elaboração de cartazes, tendo como tema as leituras realizadas. Exemplos: <i>Os nossos livros preferidos;</i> <i>Os nossos poemas preferidos;</i> <i>As nossas personagens preferidas;</i> <i>As nossas histórias preferidas;</i> <i>Informações interessantes que descobrimos em livros.</i> Poderá optar-se por um só tema para a escola ou cada turma escolher o seu.	Atividades organizadas nas turmas. Convidados: pais e familiares. Cada turma recebe outra turma na sua sala e os vários grupos apresentam os seus temas. Exemplos: recitais de poesia; dramatização de excertos; leitura de partes das obras trabalhadas, chamando a atenção para os cartazes e explicando os trabalhos. Os professores e funcionários que desejarem também podem ser convidados a recitar ou a ler.	As turmas continuam a trocar de papéis. Visitas de algumas turmas à exposição da biblioteca e à feira do livro. Convites aos pais e familiares para participarem, caso tenham disponibilidade.	Atividade coletiva (idêntica à do dia anterior para outras turmas): Encontro com um convidado especial que irá ler e apresentar um livro adequado à idade dos alunos.	Visitas de algumas turmas à exposição da biblioteca e à feira do livro. Convites aos pais e familiares para participarem, caso tenham disponibilidade.

**QUADRO 39 – EXEMPLOS DE PROGRAMAÇÕES DE ATIVIDADES ENVIADAS ÀS ESCOLAS  
SUGESTÕES PARA A SEMANA DA LEITURA (cont.)**

1.º EXEMPLO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
Tarde	<p>Conclusão do trabalho da manhã.</p> <p>Montagem nas salas de exposições dos cartazes realizados.</p> <p>Seleção de alguns cartazes para colocar na biblioteca ou em outros espaços da escola.</p> <p>Preparação das apresentações a realizar nos dias seguintes (aos colegas de outra turma, aos pais e familiares e aos convidados).</p>	<p>As turmas trocam de papéis.</p> <p>Montagem da feira do livro.</p>	<p>Atividade coletiva na biblioteca escolar:</p> <p>Encontro de algumas turmas com um convidado especial que irá ler e apresentar um livro adequado à idade dos alunos.</p> <p>(Os convidados podem ser figuras públicas ou familiares de alunos).</p>	<p>Visitas de algumas turmas à exposição da biblioteca e à feira do livro.</p> <p>Convites aos pais e familiares para participarem, caso tenham disponibilidade.</p>	<p>Afixação de fotografias das sessões realizadas nas salas de aula e na biblioteca, em espaços coletivos da escola.</p>

**3.º EXEMPLO REALIZAÇÃO NA ESCOLA DO PROGRAMA PARCEIROS DE LEITURA**

**1.ª etapa – Organização dos parceiros**

- As turmas juntam-se duas a duas. Turmas do mesmo ano ou de anos diferentes.
- Cada aluno junta-se com um colega da outra turma para escolherem livros escolhidos pelos dois, para depois lerem em conjunto.
- Mesmo que os parceiros sejam de idades e/ou de níveis de leitura diferentes, devem escolher um livro que pela observação interesse aos dois.
- A escolha de parceiros pode ser feita pelos professores, pelos alunos ou por sorteio.

**2.ª etapa – Escolha de livros para os parceiros lerem**

- Os alunos podem ir escolher à biblioteca escolar, podem escolher entre livros que os professores levem para a sala de aula ou podem ser os próprios alunos a trazerem de casa os livros que desejam ler com o(a) colega.

**3.ª etapa – Orientações dos professores**

- Nesta etapa e nas seguintes metade de cada turma vai trabalhar para a sala de aula do parceiro.
- Os professores indicam as atividades a realizar, eventualmente escrevendo-as no quadro.
- Incentivo a que os alunos mais experientes ajudem os menos experientes a melhorarem a sua leitura.

**4.ª etapa – Leitura**

- Leitura em voz alta, feita ora por um parceiro, ora por outro (procurando não perturbar muito os colegas).
- Se o livro for curto – poderá ler-se todo. Se for extenso poderá selecionar-se uma parte.

**5.ª etapa – Conversa entre parceiros sobre o livro**

- Conversa para que verifiquem se compreenderam bem e se o livro ou a parte que leram os interessou.
- Decisão sobre a possibilidade de apresentar a leitura quando as turmas se reunirem.
- Se houver muitos voluntários poderá escolher-se os que leem melhor em conjunto.

**6.ª etapa – Apresentação da leitura dos parceiros a todos os colegas das duas turmas**

(os pais podem ser convidados para assistir)

- Os ouvintes da leitura podem receber uma ficha com os títulos dos livros que são lidos pelos colegas na sessão e dar pontos à qualidade da leitura.
- Escolha dos parceiros mais votados para irem ler na sessão de encerramento.

**7.ª etapa – Sessão de encerramento**

(os pais podem ser convidados para assistir)

3.º EXEMPLO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
Manhã	1.ª etapa Organização dos parceiros.	2.ª etapa Escolha de livros para os parceiros lerem.	3.ª etapa Orientações dos professores. 4.ª etapa Leitura. 5.ª etapa Conversa entre parceiros sobre o livro.	6.ª etapa Apresentação da leitura dos parceiros aos colegas das duas turmas.	7.ª etapa Sessão de encerramento.
Tarde	Outras atividades de aprendizagem	Outras atividades de aprendizagem	Outras atividades	Outras atividades	Outras atividades

Fonte: PNL – Orientações enviadas às escolas para a Semana da Leitura.

A par das orientações sobre a *Semana de Leitura*, o PNL enviou às escolas uma ficha de inscrição de preenchimento simples e rápido para encorajar a adesão. Foram também enviados cartazes para afixação nas escolas, sugestões para facilitar o contacto com os encarregados de educação e outras entidades e no site do PNL foi ainda disponibilizado um suporte digital para que as escolas pudessem sistematizar e publicar *online* a síntese das atividades realizadas.

No ano de lançamento a *Semana da Leitura* contou desde logo com um importante apoio e constante acompanhamento no terreno por parte das equipas das bibliotecas escolares e das bibliotecas municipais. As escolas aderiram em grande número e realizaram múltiplas atividades num ambiente estimulante e festivo. Em síntese, essas atividades incluíram leituras, debates, espetáculos, dramatizações, encontros com autores, ilustradores, atores, concursos, jogos, exposições de trabalhos, decoração das escolas, das bibliotecas e até em alguns casos de ruas e de montras, feiras do livro, gincanas literárias, recitais musicados, visitas de estudo relacionadas com obras lidas na sala de aula, troca de mensagens entre turmas, elaboração de cartazes, ateliês de escrita e de ilustração, etc.

A adesão e o êxito obtido levou a comissão do PNL a renovar todos os anos a proposta da *Semana da Leitura* e muitas escolas integraram-na no seu plano anual de atividades.

No ano letivo 2009-2010 foram apuradas as iniciativas das escolas realizadas no âmbito da *Semana da Leitura*, tanto em contexto de sala de aula como na escola e na comunidade. O quadro 40 apresenta uma síntese desse apuramento.

**QUADRO 40 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS NA SEMANA DA LEITURA (2009-2010) (N.º)**

TIPO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	NÚMERO E CONTEXTO DAS ATIVIDADES				
	BE/CRE	SALA DE AULA	ESCOLA	COMUNIDADE	TOTAL
Leitura e debates	314	410	227	83	1034
Espetáculos de poesia / Declamações	191	183	165	45	584
Dramatizações	173	189	191	53	606
Participação de convidados em sessões de leitura	205	217	147	34	603
Encontros com escritores, ilustradores e atores	192	27	102	75	396
Concursos e jogos	173	81	103	13	370
Exposições de trabalhos de alunos	264	189	244	45	742
Decoração de espaços	252	180	260	28	720
Feira do livro	153	6	100	30	289
<b>Total</b>	<b>1917</b>	<b>1482</b>	<b>1539</b>	<b>406</b>	<b>5344</b>

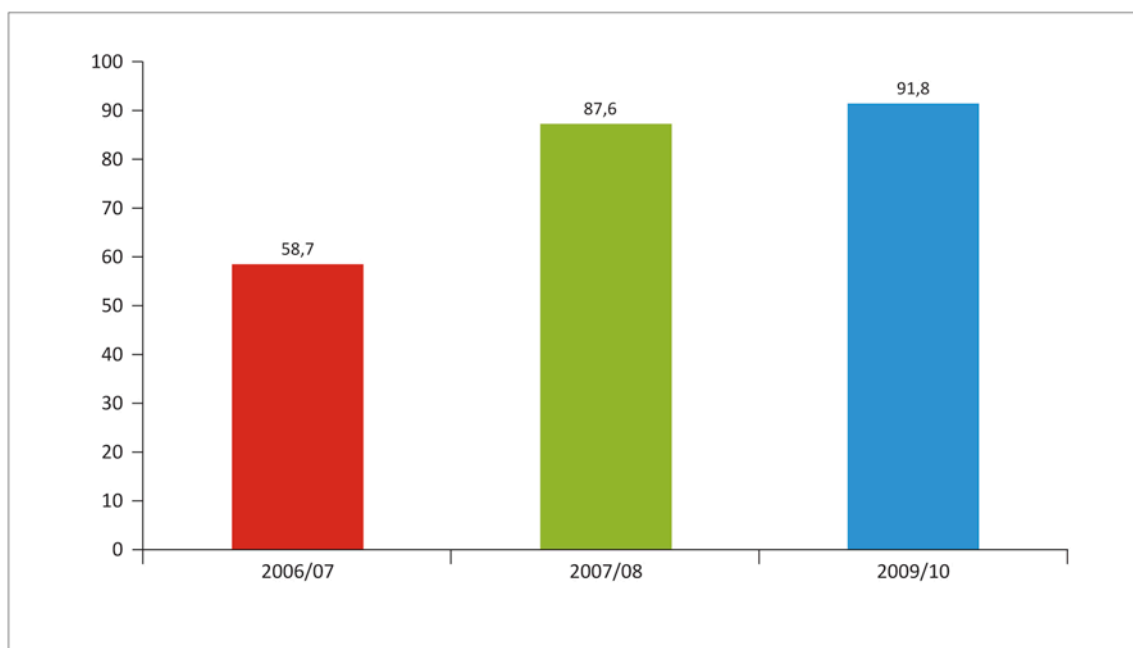
Fonte: PNL – Relatório de Atividades 2009-2010.

No relatório de avaliação externa do PNL, respeitante ao 4.º ano, ficou registado: *A Semana da Leitura parece ter entrado em definitivo na programação das atividades escolares. Todas as escolas visitadas<sup>74</sup> promoveram esta semana com calendários diferentes, mas com o mesmo propósito: celebrar a leitura, desenvolvendo atividades com ela relacionadas num ambiente festivo.* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2010.)

A figura 20 apresenta os resultados das respostas referentes à Semana da Leitura nos inquéritos às escolas para avaliação externa do PNL. Em 2007/2008, 87,6% das escolas organizaram Semana da Leitura e, em 2009/2010, a percentagem subiu para 91,8%.

<sup>74</sup> Os estudos de caso realizados pela equipa do CIES-ISCTE sobre a *Semana da Leitura* incidiram sobre cinco escolas e sete bibliotecas escolares e decorreram no ano letivo 2009/10.

**FIGURA 20 – PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS NA SEMANA DA LEITURA**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2007, 2008 e 2010.

Vários encarregados de educação entrevistados pela equipa de avaliação manifestaram impressões muito positivas sobre o evento. De ano para ano a *Semana da Leitura*, partindo das escolas, foi ganhando visibilidade entre várias outras instituições que se dispõem a colaborar. O quadro 47 apresenta o número de instituições que participaram no ano letivo 2012-2013.

**QUADRO 41 – INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA SEMANA DA LEITURA (2012-2013)**

INSTITUIÇÃO	N.º
O agrupamento / a(s) escola (s)	815
A Câmara Municipal / a Biblioteca Municipal / Pública	502
Outras escolas / outros agrupamentos do concelho	217
Associações (profissionais, sociais, culturais e/ou desportivas)	115
Empresas	54
Meios de comunicação locais	142
Grupos de teatro	108
Outras	215

Fonte: PNL – Relatório 2012-2013.



### **6.8.3. Concursos e passatempos**

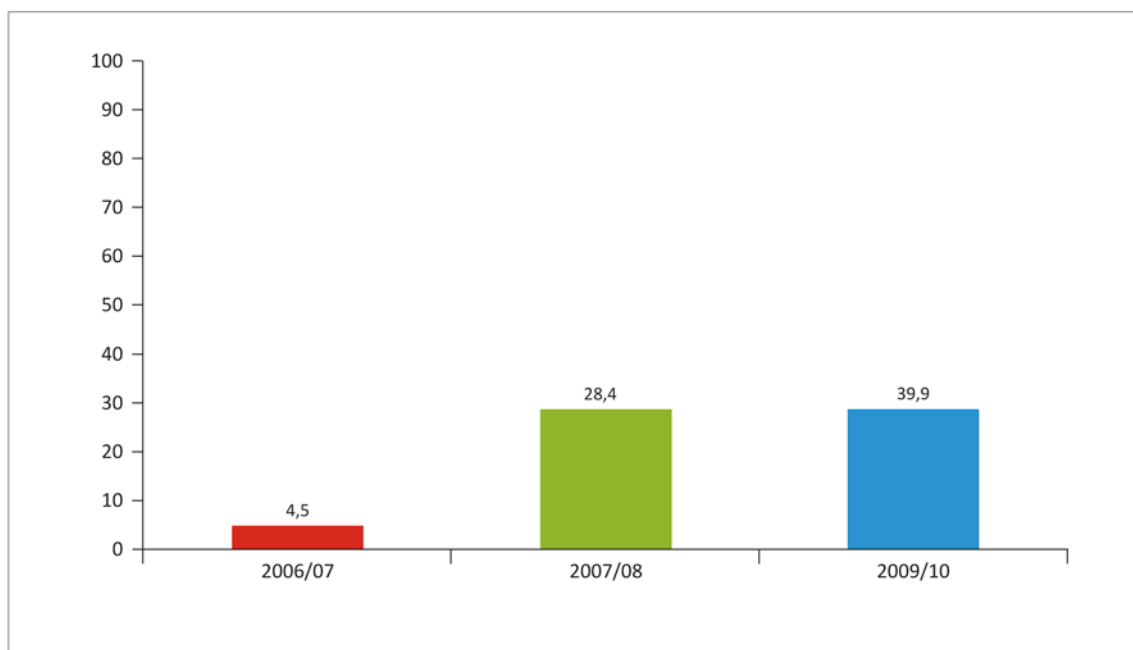
#### ***O Concurso Nacional de Leitura***

O Concurso Nacional de Leitura, lançado pelo PNL em colaboração com a Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB / Ministério da Cultura, a RBE e a RTP, dirige-se a todas as escolas do ensino secundário e do 3.º ciclo do ensino básico e tem edições anuais. As escolas são convidadas a participar, mediante inscrição em ficha disponível no sítio do PNL. Após a inscrição decorrem três fases. A primeira decorre no 1.º período escolar e nas duas primeiras semanas do 2.º período. Nesta fase realizam-se atividades nas escolas, coordenadas pelas bibliotecas escolares, que escolhem e anunciam as obras a concurso e organizam as provas destinadas a apurar os melhores leitores. No ano letivo 2012-2013 participaram 574 escolas e estiveram envolvidos 2387 participantes.

Os alunos apurados pelas escolas vão representá-las como concorrentes à segunda fase, realizada a nível distrital, sob a responsabilidade de bibliotecas municipais indicadas pela DGLAB. Nesta etapa os livros a concurso são selecionados por cada uma das bibliotecas municipais e as provas são organizadas e realizadas nos respetivos auditórios. No concurso de 2012-2013 participaram bibliotecas de 22 distritos (do continente e dos Açores). Os concorrentes apurados em cada distrito participam na final nacional, organizada pela Comissão do PNL e realizada em parceria com a RTP, que a transmite em direto. A participação da RTP nesta fase do concurso tem contribuído para dar visibilidade pública ao concurso e ao PNL.

Os inquéritos de avaliação externa do PNL recolheram também elementos sobre a participação das escolas no Concurso Nacional de Leitura, que constam na figura 21.

**FIGURA 21 – PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS NO CONCURSO NACIONAL DE LEITURA**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2007, 2008 e 2010.

### ***Outros concursos e passatempos***

O PNL tem lançado todos os anos novos concursos e passatempos e tem promovido reedições dos concursos cujo nível de participação o justifique. Destinados aos vários níveis educativos, são realizados em parceria com a RBE e com bibliotecas municipais e envolvem instituições que se dispõem a colaborar ou a patrociná-los.

**QUADRO 42 – CONCURSOS E PASSATEMPOS PNL**

CONCURSOS	PÚBLICO-ALVO	DATA DE LANÇAMENTO	PARCEIROS
Onde te leva a imaginação?	Educação Pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico	2006/2007 (9 edições anuais)	CTT
Rómulo de Carvalho/ António Gedeão	3.º ciclo do Ensino Básico	2006/2007 (1 edição)	Fundação Calouste Gulbenkian e Comissão Comemorações do Centenário do Autor
Sapo Challenge/LeR <sup>+</sup>	3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	2006/2007 (1 edição)	Ministério da Educação – CRIE PT
Passatempo Linhas & Letras	Crianças dos 6 aos 12 anos	2006/2007 (1 edição)	DGLB/MC, no âmbito do Dia Internacional do Livro Infantil
O teu jornal	1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.	2006/2007 (1 edição)	Jornal <i>Expresso</i>
Bento de Jesus Caraça, o Matemático da Liberdade	3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	2007/2008 (1 edição)	Fundação Calouste Gulbenkian CITI – Universidade Nova de Lisboa
Concurso de Imagens LeR <sup>+</sup> /BES	Todos os níveis educativos	2007/2008 (3 edições)	BES
Concurso Inês de Castro	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário	2008/2009 (5 edições anuais)	Fundação Inês de Castro
Concurso LeR <sup>+</sup> Ciência	Ensinos Básico e Secundário	2008/2009 (5 edições anuais)	Fundação Calouste Gulbenkian e Ciência Viva
Um Postal Vale Mil Palavras	Ensinos Básico e Secundário	2009/2010 (várias edições)	CTT
Faça Lá Um Poema	Ensinos Básico e Secundário	2009/2010 (várias edições)	CCB
Há vida na Biblioteca!	Ensino Básico	2009/2010	<i>Visão Júnior</i>
Bibliofilmes – Onde os livros ganham vida	Ensinos Básico e Secundário	2009/2010 (várias edições)	BiblioFilmes Festiva
Camões um Poeta Genial	Ensinos Básico e Secundário	2009/2010 (várias edições)	Associação Casa-Memória de Camões
Conta-nos uma história	1.º ciclo do Ensino Básico	2009/2010 (várias edições)	PTE / RBE / DGIDC
LeR <sup>+</sup> Saber <sup>+</sup> por um mundo melhor	Ensino Secundário	2009/2010	Universidade Católica, Rock in Rio e BP,
E se eu fosse um bicho?	Alunos dos 8 aos 12 anos	2009/2010	DGLB
Eu conto	Todos os níveis educativos	2010/2011	Banco Popular

**QUADRO 42 – CONCURSOS E PASSATEMPOS PNL (cont.)**

CONCURSOS	PÚBLICO-ALVO	DATA DE LANÇAMENTO	PARCEIROS
Japão passado e presente	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico Ensino Secundário	2010/2011	RBE Embaixada do Japão em Portugal
Como seria a vida sem os MEDIA	1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário	2010/2011	RBE Gabinete dos Meios de Comunicação Social
Diálogos imaginários [Comemoração do centenário do nascimento de Manuel da Fonseca e Alves Redol]	3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	2010/2011	RBE Câmara Municipal de Vila Franca de Xira Câmara Municipal de Santiago do Cacém Editora Leya
Um leitor é um sonhador	1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico	2010/2011	Direção Regional de Educação do Alentejo
Conheço um escritor	Ensino Básico	2010/2011	Visão Júnior
Quem conta um conto	2.º ciclo do Ensino Básico	2010/2011	Jornal SOL
Entre Palavras	3.º ciclo	2010/2011	Jornal de Notícias
N@escolas	Ensino Secundário e Ensino Profissional	2010/2011	CN da Unesco Gabinete do Parlamento Europeu Programa e.escola
Eu escrevo Ler o Mar	Todos os níveis educativos	2011/2012	Banco Popular
Imagens Contra a Corrupção	3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	2011/2012	Conselho de Prevenção da Corrupção
Ler em português	Ensino Secundário em Portugal e nos Estados Unidos da América	2011/2012	RBE FLAD SREF Açores SREC Madeira Instituto Camões – Coordenação do Ensino de Português nos EUA Associação de Professores de Português nos EUA
Jovens Autores de Histórias Ilustradas	Ensino Secundário, professores, pais e comunidade	2011/2012	Nissan Iberia SA – Sucursal em Portugal
Saramago – Uma história de 90 anos	Ensino Secundário e professores dos diferentes níveis de educação/ensino	2011/2012	LeYa RBE Fundação José Saramago
Dá um nome ao júnior	Educação Pré-escolar e do 1.º e do 2.º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico	2011/2012	Automóvel Club de Portugal

Fonte: PNL – Relatórios anuais 2006 a 2013.

#### **6.8.4. Escritores e ilustradores nas escolas/ feiras do livro**

O PNL procurou contribuir para tornar mais frequente e produtiva a prática, já muito enraizada nas escolas portuguesas, de convidar escritores e ilustradores para encontros em escolas, nos diferentes níveis de educativos. Com a intenção de ajudar ao planeamento deste tipo de atividades e para que o efeito das visitas correspondesse às expectativas, o PNL disponibilizou *online* um conjunto de recomendações sobre a organização dos encontros e para a realização de feiras do livro.

---

#### **CONVIDAR ESCRITORES E ILUSTRADORES PARA ESCOLAS OU BIBLIOTECAS**

Os encontros de alunos com os autores, que são já uma prática muito frequente em escolas e bibliotecas, podem ter um efeito muito positivo na aquisição ou consolidação do gosto pela leitura. No entanto, para se conseguir esse efeito é indispensável que todos os alunos participantes tenham lido pelo menos uma obra do autor a convidar, tenham apreciado o que leram e desejem um contacto pessoal, porque a leitura suscitou-lhes curiosidade. Para assegurar esta condição é aconselhável que o convidado seja autor de uma das obras trabalhadas em leitura orientada na sala da aula, escolhendo-se preferencialmente entre as que suscitaram maior adesão dos alunos. A leitura das obras do autor a convidar nunca deve ser remetida para casa, pois basta que alguns dos alunos não conheçam a obra do autor, ainda que a maioria a conheça, para se correr o risco de um encontro menos proveitoso ou até fracassado.

##### **1 - Encontros em escolas**

Os professores devem decidir quais as turmas que vão participar, resistindo à tentação de levar à sessão (ou sessões) turmas ou alunos que não tenham lido nada do escritor, na ideia de aproveitar a visita para que “um maior número de alunos contacte com um escritor”.

No caso de haver muitas turmas que tenham realizado leitura orientada de obras do autor é preferível realizar várias sessões, organizadas em função dos anos de escolaridade. Por exemplo: Pré-escolar, 1.º e 2.º anos numa sessão; 3.º e 4.º anos noutra sessão, 5.º e 6.º anos noutra sessão, etc.

Sessões com número excessivo de crianças, com níveis de leitura muito diferentes e sobretudo com crianças pouco interessadas, porque não foram preparadas para a conversa, tornam-se cansativas tanto para o convidado como para os participantes.

É também indispensável que os encontros sejam bem preparados, pois a crença no valor da espontaneidade deita por terra muitas iniciativas e com improvisações raramente se conseguem resultados consistentes.

## **2 - Encontros em bibliotecas públicas**

É conveniente os bibliotecários estabelecerem com antecedência um contacto com os professores das escolas que irão convidar para estar presentes, para se certificarem de que todas as turmas participantes fizeram uma leitura orientada na sala de aula de alguma das obras do autor e que preparam a conversa com o autor. Tal como nos encontros realizados em escolas é de evitar a presença de um número excessivo de crianças, sendo preferível desdobrar o número de sessões, agrupando os alunos por anos de escolaridade.

## **3 - Encontros com escritores**

### **Atividades de preparação a realizar na sala de aula**

Fazer leitura orientada na sala de aula de uma obra ou de alguns capítulos de uma obra do escritor a convidar com todas as turmas que irão participar no encontro. Preparar com os alunos algumas perguntas que pretendam colocar ao autor e seleccioná-las para evitar repetições. Para assegurar que a conversa com o autor irá captar a atenção dos alunos é conveniente ajudá-los a elaborar perguntas nas aulas anteriores. Quando algumas perguntas vão preparadas, e até escritas, perde-se menos tempo de sessão, o diálogo gira mais em torno de assuntos que interessam aos leitores e outras perguntas surgem no decurso da conversa, tornando a sessão muito participada. Os alunos podem ser encorajados a colocar questões sobre a obra trabalhada e sobre outras obras que também conheçam, sobre a vida e o trabalho do escritor em particular ou dos escritores em geral, sobre outros assuntos relacionados com a leitura, escrita, publicação de livros, etc.

Qualquer iniciativa com visitantes ou convidados é uma boa ocasião para se transmitir aos alunos algumas regras de cortesia. Por exemplo palavras de boas vindas, fórmulas de tratamento, postura, etc. No final pode oferecer-se um presente simbólico, que deve ser entregue na presença dos alunos participantes.

Para ampliar o impacto/efeito dos encontros é aconselhável: realizar diversos tipos de leitura, escrita, desenho ou outras formas de expressão sobre a obra lida; expor os trabalhos dos alunos para poderem ser apreciados pelos colegas, por outros professores, pelos pais e, naturalmente, pelo escritor; preparar leituras, récitas, comentários ou dramatizações simples de passagens da obra trabalhada na aula para apresentar no dia do encontro com o escritor.

### **Atividades para uma boa organização**

Escolher as turmas que irão participar no encontro (exclusivamente as que realizaram leitura orientada da obra do autor na sala de aula).

Convidar o autor e fazer a marcação com muita antecedência, pois geralmente os escritores de obras para a infância são muito solicitados.

Estabelecer com o escritor o número de alunos e a duração da sessão, que para ser eficaz não deve exceder uma hora. Caso o escritor se disponibilize para realizar mais do que uma sessão, definir o número de turmas e os anos de escolaridade que será possível juntar em cada sessão. Indicar ao escritor a idade dos alunos com quem irá contactar e quais as obras que foram lidas pelas turmas participantes.

Escolher e preparar o espaço onde decorrerá o encontro verificando se reúne as condições necessárias para uma conversa agradável.

Todos os alunos deverão ter lugar sentado e uma posição confortável para poderem ver e ouvir bem o escritor. Não é aconselhável sentar os alunos no chão, pois quando estão incómodos tendem a dispersar-se e a conversar uns com os outros. Se possível, é útil disponibilizar um microfone.

Realizar uma feira do livro na semana em que decorrer o encontro. Convidar a associação de pais e os pais dos alunos para, no caso de estarem disponíveis, visitarem a feira do livro e assistirem ao encontro.

## 4 – Encontros com ilustradores

Na preparação de encontros com ilustradores pode proceder-se de forma idêntica à seguida para os escritores. Naturalmente que se deve dar um destaque especial à observação das ilustrações e à preparação de perguntas relacionadas com o trabalho do ilustrador. Alguns ilustradores dispõem-se a animar sessões de expressão com alunos e professores. Ao estabelecer o contacto, os professores devem recolher informação sobre o que o ilustrador se propõe fazer, para ajustar a programação das atividades.

---

### 6.8.5. A Leitura de periódicos

A fim de incentivar a leitura de periódicos estabeleceram-se parcerias com vários jornais e revistas. O projeto *LeR<sup>+</sup> Jornais* foi uma iniciativa pioneira, proposta ao PNL e à RBE pelo jornal *Global Notícias*. Visou suscitar um maior interesse pelas questões da atualidade entre os alunos do ensino secundário e incentivar a aquisição de hábitos de leitura de jornais. A distribuição do jornal pelas escolas permitiu que as bibliotecas recebessem diariamente um número de exemplares suficientes para a leitura regular do jornal e análise de algumas notícias, em sala de aula, durante períodos de cerca de 10 minutos por semana. Organizou-se também a distribuição gratuita de jornais nas escolas em que funcionavam Centros de Novas Oportunidades (CNO).

Para fomentar a leitura de publicações em formato digital estabeleceu-se uma parceria com a revista *Giggle*, publicação *online* dirigida a crianças e adolescentes. A colaboração visou assegurar a receção da revista nas bibliotecas escolares e o desenvolvimento de atividades formativas a partir dos temas publicados. As escolas receberam orientações para tornarem a leitura de sítios eletrónicos informativos mais seletiva e benéfica e a revista propôs alguns passatempos, convidando à participação dos leitores nas seguintes modalidades: *Repórter X* que convidava à elaboração de reportagem sobre a localidade onde moram, sobre um museu ou um monumento; *Entrevista ou artigo* sobre uma figura pública que tenha contribuído para a história da terra onde vivem, podendo o texto ser acompanhado por vídeos; *Opina* que desafiava à escrita



de um artigo de opinião sobre um espetáculo, um museu, uma exposição, um filme, um cantor ou grupo musical, um CD ou DVD, um jogo de computador, um programa de TV, um restaurante, etc., podendo os textos ser acompanhados de fotografias sobre o assunto abordado; *Clube do livro* que propunha a redação de artigo sobre um livro, recomendando a sua leitura.

Os quatro melhores trabalhos, em cada uma das rubricas, foram premiados e publicados na revista.

O projeto *Há Vida na Biblioteca* decorreu de uma parceria estabelecida entre o PNL, a RBE e a revista *VISÃO Júnior* e revestiu a forma de um concurso dirigido a todas as escolas do ensino básico. A iniciativa decorreu em três fases: *Mostra que és bom a ler* – resposta a três perguntas sobre o conteúdo da *VISÃO Júnior* do mês; *Mostra que és bom a resumir* – resumo de um artigo publicado na *VISÃO Júnior*; *Mostra que és bom a escrever* – elaboração da reportagem. No site da *VISÃO Júnior* foram disponibilizadas indicações sobre como preparar uma reportagem e como escrevê-la.

No âmbito de parceria estabelecida com a revista *FORUM ESTUDANTE* foi acordada a organização de Feiras *Fórum Estudante* de troca de livros, com periodicidade mensal, em escolas da rede *a LeR+*, bem como a associação ao movimento *Bookcrossing*.

#### **6.8.6. Projeto *LeR+* em Vários Sotaques**

O projeto *LeR+ em Vários Sotaques* destinou-se a valorizar a diversidade na língua portuguesa, promovendo a leitura em voz alta nos diferentes sotaques das regiões do país ou de outros países e decorreu da cooperação entre o PNL e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Um significativo conjunto de escolas e bibliotecas aderiu às propostas e realizou as atividades propostas.

#### **6.8.7. Projetos *LeR+* mais no Palácio Fronteira e *LeR+* no Museu do Azulejo**

Estes dois projetos corresponderam ao objetivo de associar à leitura na escola o interesse pelo património cultural. No âmbito do acordo de cooperação com a Fundação das Casas de Fronteira e Alorna realizaram-se tardes de leitura em voz alta, seguida de debate, com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário da Escola da Ramada.

A programação das sessões ficou a cargo dos professores da escola e o acompanhamento recebeu o apoio do PNL e da Fundação.

Com base numa parceria entre o PNL e o Museu do Azulejo foi aberta no museu a sala LeR<sup>+</sup>, que organiza sessões de leitura para os visitantes e onde são disponibilizados livros e outros recursos.

#### **6.8.8. Projeto *Dormir<sup>+</sup> para Ler Melhor* e Projeto *SOBE* – Programa Nacional de Saúde Oral**

Estes dois projetos destinaram-se a associar a prática da leitura a comportamentos saudáveis.

O projeto *Dormir<sup>+</sup> para Ler Melhor*, lançado em 2011, resultou de uma parceria entre o PNL e o Centro de Eletroencefalografia e Neurofisiologia Clínica da Faculdade de Medicina de Lisboa. Visa promover a leitura associando-a à promoção da qualidade do sono das crianças e dos jovens. O projeto desenvolveu-se em escolas que integram o projeto *a LeR<sup>+</sup>*. Docentes dos agrupamentos *a LeR<sup>+</sup>* foram convidados a frequentar uma formação específica oferecida por responsáveis do Centro de Eletroencefalografia e Neurofisiologia Clínica que os habilitou para identificarem indícios de comportamentos relacionados com a falta de qualidade do sono e para desenvolverem uma ação preventiva do problema nas respetivas escolas, consciencializando as crianças e jovens e as suas famílias para a importância do sono no desenvolvimento das competências leitoras, da capacidade de aprendizagem e do sucesso escolar. Na sequência da formação as escolas apresentaram projetos e foram selecionadas vinte para integrarem a primeira etapa do projeto. Ao longo do ano letivo é assegurada monitorização das atividades através de visitas presenciais a algumas das escolas e também através de uma plataforma de *e-learning*, onde são colocados recursos e debatidas questões relacionadas com a leitura e com o sono. No final do ano letivo as escolas apresentam um balanço do trabalho realizado.

Quanto ao projeto *SOBE* resultou de uma parceria entre Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção-Geral de Saúde, celebrada igualmente em 2011, para estimular a leitura de livros e outros recursos com temas relacionados

com a saúde oral e induzir nas crianças hábitos de higiene oral. No âmbito do protocolo as bibliotecas escolares receberam conjuntos de livros e outros materiais para trabalho pedagógico com os alunos e para sensibilização das famílias.

#### **6.8.9. Projetos *Clubes de Leitura Melhores Leitores do Mundo* e *LeR+ Jovem***

Na intenção de atingir as escolas do ensino secundário e promover o gosto pela leitura entre adolescentes o PNL e a RBE lançaram em parceria os projetos *Clubes de Leitura Melhores Leitores do Mundo* e *LeR+ Jovem*. A participação no segundo destes projetos exigiu candidaturas, das quais resultaram até 2015-2016 uma seleção de 64 agrupamentos, que receberam acompanhamento técnico *online* e presencial e apoio financeiro. Os alunos são convidados a selecionar obras para leitura pessoal e para leitura com adultos das suas comunidades, decorrendo as sessões em bibliotecas municipais, universidades para seniores, lares ou centros de dia, hospitais e centros de saúde ou associações. O projeto tem sido acompanhado pela Universidade do Minho, no quadro de um estudo que visa aprofundar a identificação de hábitos e gostos de leitura nos jovens entre os 15 e os 18 anos.

#### **6.9. O Plano Nacional de Leitura no contexto da família**

O PNL integra uma componente de promoção da leitura em contexto familiar, no pressuposto de que, para se atingirem as crianças e os jovens, se torna indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, não só os educadores e professores mas também os pais ou encarregados de educação.

O desenvolvimento dos programas do PNL dirigidos ao contexto familiar tomou como referência resultados de estudos que salientam a influência dos pais e outros familiares no desenvolvimento das competências de literacia e no gosto pelos livros entre as crianças e os jovens, nomeadamente os que evidenciam a influência do contexto familiar no nível de linguagem e da literacia emergente à entrada no pré-escolar (Hart & Risley, 2003), os que apontam para efeitos positivos decorrentes da ação da família e da quantidade e diversidade de livros no ambiente familiar na literacia (Nutebrown, Hannon &

Mogan, 2005), os que focam os efeitos estimulantes da leitura de histórias em voz alta nas competências e nos hábitos de leitura (Sénéchal, 2006; De Jong & Bus, 2002). A ação do PNL na área da leitura em família tomou ainda como referência a análise de projetos desenvolvidos em diversos países, especificamente os destinados a incentivar e capacitar os pais e outros familiares para assumirem o papel de promotores da leitura junto das crianças e jovens.

Os objetivos da ação destinada às famílias centraram-se na valorização da leitura em família, para que os adultos, incluindo os que não são grandes leitores, lessem em parceria com as crianças, associando a partilha de livros a momentos de afeto.

Para envolver as famílias foi difundida informação sobre o tema, disponibilizada *online*, numa área do sítio eletrónico do PNL, lançado em 2006, especificamente destinada a fornecer orientações aos pais. Após a reformulação do sítio, realizada em 2009, a promoção da leitura em família passou ser apresentada num sítio próprio, o *LeR<sup>+</sup> em Família*. A informação foi também disponibilizada em brochuras e folhetos, distribuídos pelos agentes dos diferentes programas, com o apoio de campanhas e iniciativas de divulgação na comunicação social e ainda em ações de formação direta dirigida a mediadores profissionais ou a elementos das associações de pais e encarregados de educação que se dispuseram a atuar como formadores.

Os projetos destinados ao envolvimento das famílias foram lançados a partir de três contextos: educação – relação escola-família (a partir dos jardins de infância e das escolas); saúde – relação profissionais de saúde-famílias (a partir dos centros de saúde e hospitais com serviços de pediatria), cultura – relação mediadores culturais-famílias (a partir das bibliotecas públicas). No contexto da cultura foi continuada a ação que já vinha a ser desenvolvida desde 1997, através do programa *Itinerâncias Culturais* e de iniciativas destinadas às famílias, habitualmente incluídas na programação anual das bibliotecas públicas. Para valorizar a constituição de bibliotecas pessoais das crianças, o PNL organizou a oferta de livros a todos os alunos que iniciavam o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, dando especial atenção aos que não dispunham de livros em casa, com os projetos *Um Novo Livro para cada Novo Leitor* e *LeR<sup>+</sup> para Vencer*.

O quadro 43 apresenta uma síntese dos projetos destinados às famílias, lançados ao longo das duas fases do PNL.

**QUADRO 43 – PROJETOS PNL DIRECIONADOS PARA FAMÍLIAS**

ENTIDADE DINAMIZADORA	PROGRAMAS E PROJETOS	ANO DE LANÇAMENTO	DESCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Comissão PNL	Sítio <i>LeR<sup>+</sup> em Família</i>	2006	Informações e orientações para incentivo da leitura em família.	Acesso universal.
Escolas	<i>Leitura em vai e vem</i>	2007	Circulação de livros entre a escola e a casa dos alunos, para leitura em família.	Acessível a todos os jardins de infância, mediante registo.
	<i>Já Sei Ler</i>	2009	As salas do pré-escolar e as turmas do 1.º ciclo do ensino básico recebem mochilas para transporte dos livros, sugestões de registo das leituras e brochuras informativas para os pais. Orientações para lançamento e gestão pelos docentes.	Acessível a todas as escolas do 1.º ciclo, mediante registo.
	<i>Um Novo Livro para cada Novo Leitor</i>	2008	Oferta de um livro a cada aluno que inicia o 1.º ciclo do ensino básico. Envolvimento das famílias na entrega.	Todos os alunos do 1.º ano – rede pública e privada.
	<i>LeR<sup>+</sup> para Vencer</i>	2009	Oferta de um livro a cada aluno que inicia o 2.º ciclo do ensino básico. Envolvimento das famílias na entrega.	Todos os alunos do 5.º ano – rede pública e privada.
	<i>Semana da Leitura*</i>	2007	Celebração da leitura, com diferentes atividades organizadas pelas escolas com a participação das famílias e da comunidade.	Acessível a todos os agrupamentos/escolas.
	<i>a LeR<sup>+</sup></i>	2008	Desenvolvimento de um ambiente integral de leitura nas escolas, através de práticas constantes e apelativas, que promovam o prazer de ler e que envolvam toda a comunidade educativa. Disponibilização de verbas, orientações, formação e sugestões de atividades.	Acesso em função de convite, em função da qualidade do trabalho na promoção da leitura. Alargamento progressivo.
	<i>LeR<sup>+</sup> em Vários Sotaques</i>	2007	Atividades de leitura em voz alta em diferentes sotaques, regionais e nacionais, contando com intervenientes oriundos de diferentes regiões, países e culturas.	Acessível a todas as escolas
Centros de Saúde e Hospitais	<i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i>	2008	Aconselhamento de leitura em famílias aos familiares de crianças, por médicos e enfermeiros durante consultas de saúde infantil. Disponibilização às unidades de saúde de caixas com livros para as várias idades, brochuras e outros materiais informativos sobre leitura em família.	Acessível a todos os Centros de Saúde e Hospitais com Serviços de Pediatria.
Escolas e Bibliotecas Públicas	Leitura-a-par	2007	Sessões de formação para interessados em disseminar as metodologias de leitura em família.	Acessível a interessados, mediante inscrição
Bibliotecas Públicas	Promoção da Leitura / Itinerâncias Culturais	1977	A DGLB disponibiliza às bibliotecas públicas um conjunto de projetos que incluem incentivo à leitura em família	Acessível a bibliotecas públicas mediante candidatura

\* A descrição dos projetos *Semana da Leitura*, *a LeR<sup>+</sup>*, *LeR<sup>+</sup> em Vários Sotaques* foi incluída no ponto referente à promoção da leitura em contexto escolar.

### 6.9.1. O sítio eletrónico *LeR<sup>+</sup> em Família* – informações e orientações

Os conteúdos dirigidos às famílias no sítio *LeR<sup>+</sup> em Família* foram concebidos para disponibilizar: informações sobre a leitura, a sua aprendizagem e a importância dos livros nas diferentes etapas do desenvolvimento; orientações para a intervenção dos pais e outros familiares na prática da leitura a par e no incentivo à leitura autónoma; um consultório de leitura para que os pais possam colocar questões; convite à participação, através de inscrição no site e envio de trabalhos resultantes da leitura em família para publicação; agenda; notícias e ainda materiais para serem descarregados, tais como livro para registo de leituras feitas com as crianças, autocolantes, folhetos, brochuras com sugestões e recomendações.

Para promover a leitura em família evocaram-se alguns dos benefícios desta prática, em particular os associados ao desenvolvimento da inteligência e da imaginação, ao enriquecimento do vocabulário e da linguagem, ao conhecimento, ao prazer do convívio e ao reforço de laços afetivos, ao equilíbrio emocional, à autoconfiança e ao poder de decisão. O quadro 44 sintetiza as razões apresentadas para a prática de leitura em família.

#### QUADRO 44 – RAZÕES PARA LER COM AS CRIANÇAS

##### RAZÕES PARA LER COM AS CRIANÇAS

---

Ouvir ler em voz alta, ler em conjunto, conversar sobre livros, desenvolve a inteligência e a imaginação.

---

Os livros enriquecem o vocabulário e a linguagem.

---

As imagens, informações e ideias dos livros alargam o conhecimento do mundo.

---

Quem tem o hábito de ler conhece-se melhor a si próprio e compreende melhor os outros.

---

Ler em conjunto é divertido, reforça o prazer do convívio.

---

Os laços afetivos entre as crianças e os adultos que lhes leem tornam-se mais fortes.

---

A leitura torna as crianças mais calmas, ajuda-as a ganhar autoconfiança e poder de decisão.

---

Fonte: Sítio: PNL – *LeR<sup>+</sup> em Família*.

Foram também apresentados conselhos, de fácil execução, para tornar a leitura a par um momento agradável na vida da família, como, por exemplo, guardar alguns minutos diários para ler ou integrar a leitura a par em momentos de pausa ou de convívio ou à noite quando as crianças já estão na cama, e ainda sugestões para a criação de bibliotecas pessoais, através da oferta de livros e para que visitem bibliotecas.

O quadro 45 apresenta alguns conselhos disponibilizados às famílias.

#### QUADRO 45 – CONSELHOS ÀS FAMÍLIAS

##### FAÇA DA LEITURA UM MOMENTO AGRADÁVEL NO DIA A DIA DA SUA FAMÍLIA

1. Incluir os livros no dia a dia das crianças	<p>À noite, quando as crianças já estão na cama, leia-lhes antes de adormecerem. Os livros acalmam e dão serenidade.</p> <p>Aproveite alguns momentos de pausa ou de convívio para ler.</p> <p>O momento do banho pode incluir livros de plástico ou de borracha.</p>
2. Tornar a leitura uma atividade divertida	<p>As crianças pequenas gostam de descobrir as imagens e as histórias dos livros. E começam muito cedo a querer aprender a ler.</p> <p>Faça das imagens e das histórias dos livros uma espécie de brinquedos. As crianças adoram descobrir imagens, letras, palavras e adoram ouvir ler histórias.</p> <p>Deixe a criança escolher o livro que quer ler consigo. Pode propor outros livros, mas não force. É importante que leia ou oiça ler com prazer.</p>
3. Guardar alguns minutos para ler com a criança	<p>Reserve sempre alguns minutos do dia para ler, observar e conversar sobre os livros que a criança aprecia.</p> <p>Torne os momentos de leitura alegres e carinhosos. O tempo passará a correr. As crianças pequenas não aguentam muito tempo, quando está cansada ou desinteressada, não se deve forçar. À medida que as crianças vão crescendo passam a gostar de ver livros e ouvir ler histórias durante mais tempo.</p>
4. Visitar as bibliotecas	<p>No nosso país as bibliotecas públicas são muito acolhedoras e estão cheias de livros interessantes, para todas as idades. Visite a que fica mais perto da sua casa, ou do seu local de trabalho. O atendimento é muito agradável e o empréstimo é gratuito!</p> <p>Experimente ir com os seus filhos. Nas bibliotecas há sempre uma zona própria para crianças.</p> <p>As bibliotecas escolares também emprestam livros para as crianças lerem em casa. Encoraje os seus filhos a usar mais a biblioteca da escola.</p> <p>Requisite livros para ler em casa com os seus filhos. Vai ver que toda a família ficará cliente.</p>
5. Oferecer livros às crianças	<p>Habitue a criança a escolher um livro para dar aos amigos como presente.</p> <p>Visite livrarias, supermercados e feiras do livro e deixe a criança mexer nos livros expostos. Valorize o livro e a leitura oferecendo livros aos seus filhos.</p> <p>Convide a criança a observar, folhear e escolher um ou alguns para levar para casa ou para oferecer.</p>

Fonte: Sítio: PNL – *LeR+ em Família*.

Incluíram-se igualmente sugestões para orientar a leitura a par entre adultos e crianças e para reforçar junto dos mais novos o interesse pelos livros. O quadro 46 apresenta essas sugestões.

## QUADRO 46 – LER COM AS CRIANÇAS E REFORÇAR O INTERESSE PELOS LIVROS

### COMO LER PARA AS CRIANÇAS

Mostre a capa, mostre os livros e fale sobre as ilustrações.

Deixe a criança virar a página, se ela quiser.

Leia as frases e mostre-as com o dedo.

Torne a história viva, faça uma voz diferente para cada personagem e use mímica para contar a história.

Quando a criança começa a saber ler deixe-a ler palavras e frases.

Quando já sabe ler, distribua papéis e leia a par.

Faça perguntas e converse sobre a história, sobre as informações e sobre as imagens. Verifique se está a compreender bem.

Deixe a criança comentar o livro, contar a história ou partes da história.

Se a criança não mostrar interesse não insista. Leia outra história ou leia a mesma história noutra altura.

Se a criança pedir, volte a ler a mesma história uma ou várias vezes.

É frequente as crianças quererem ouvir muitas vezes uma história que lhes agrada.

### COMO REFORÇAR O INTERESSE PELOS LIVROS

Faça perguntas divertidas sobre as imagens, sobre as situações observadas e sobre a história.

Faça jogos de descoberta e adivinhas para suscitar a atenção.

Ilustre passagens, desenhando ou pintando com as crianças.

Recorte figuras de jornais e revistas para fazer colagens e reconstituir cenas do livro.

Peça à criança que conte a história ou partes da história.

Faça versos e rimas sobre a história que encaixem em músicas conhecidas para poderem ser cantadas.

Dramatize cenas que reproduzam os momentos da história, distribuindo papéis.

Faça máscaras para apoiar a dramatização.

Use fantoches ou silhuetas de teatro de sombras para dramatizar cenas que reproduzam os momentos da história.

Fonte: Sítio: PNL – *LeR+ em Família*.

Para ajudar os pais a compreender as formas de relacionamento com livros que são típicas em cada idade, foram disponibilizadas exemplificações referentes a seis grupos etários (6-12 meses; 12-24 meses; 2-3 anos; 3-5 anos; 6-7 anos; 8-10 anos), associadas a sugestões de comportamentos positivos da parte dos pais e descrição das características dos livros mais aconselhados. O quadro 47 apresenta a exemplificação referente ao grupo de crianças de 12 a 24 meses.



## QUADRO 47 – OS LIVROS E AS CRIANÇAS DOS 12 AOS 24 MESES

O QUE A CRIANÇA FAZ COM LIVROS	O QUE OS PAIS DEVEM FAZER	LIVROS MAIS ADEQUADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Senta-se sozinha. Consegue agarrar e transportar o livro. Segura-o na posição correta (virado para cima). Transporta o livro pela casa. Entrega o livro ao adulto para que lhe leia.</li> <li>· Volta as páginas. Primeiro vira várias páginas de cada vez, depois consegue virar uma de cada vez.</li> <li>· Interessa-se muito pelas palavras, brinca com elas.</li> <li>· Observa os livros. Aponta as imagens com o dedo.</li> <li>· Consegue apontar quando o adulto pergunta onde está isto ou aquilo? Nomeia as figuras conhecidas. Intercala palavras nas histórias conhecidas.</li> <li>· «Lê» para as bonecas e animais de peluche. Repete partes das histórias conhecidas.</li> <li>· O nível de atenção varia muito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Dispor-se a ler, sobretudo quando a criança pede.</li> <li>· Ler e reler as palavras do livro. Conversar sobre as imagens e as cenas.</li> <li>· Ajudar a criança a virar as páginas. Deixar a criança controlar o livro.</li> <li>· Apontar as imagens e perguntar onde está... e deixar a criança apontar. Perguntar «o que é isto?» e dar tempo à criança para responder. Fazer pausas e deixar que a criança complete a frase.</li> <li>· Observar a criança para a interessar sem cansar.</li> <li>· Captar as reações para saber se deve continuar ou parar. Aceitar o ritmo da criança que nesta idade ainda não aguenta muito tempo.</li> <li>· Brincar e interagir, dando atenção à criança e mostrando-lhe que compreende o que ela quer fazer ou comunicar.</li> <li>· Relacionar os livros com as experiências da criança.</li> <li>· Usar os livros nos momentos das rotinas, hora de deitar, banho, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coloridos, com imagens ou fotografias que incluam outras crianças, brinquedos e objetos em situações familiares, como por exemplo dormir, comer ou brincar.</li> <li>· Com situações nítidas: por exemplo, pessoas ou animais a dizer adeus, ou olá.</li> <li>· Com poucas palavras em cada página, com versos e rimas engraçadas e previsíveis.</li> <li>· De cartão grosso, de pano ou plastificados.</li> <li>· Resistentes e laváveis.</li> <li>· Interativos, com partes móveis (agradam às crianças, mas não são resistentes).</li> </ul>

Fonte: Sítio: PNL – *LeR+ em Família*

O sítio *LeR+ em Família* permite ainda a conexão através de *links* com os projetos lançados pelo PNL nos contextos educativo e da saúde.

### **6.9.2. Projetos para promoção da leitura em família lançados a partir do contexto escolar**

#### **6.9.2.1. Projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler***

O projeto *Leitura em Vai e Vem*, direcionado para a educação pré-escolar, e o projeto *Já Sei Ler*, direcionado para o 1.º ciclo, das redes pública e privada, foram concebidos para mobilizar a participação dos docentes no envolvimento dos pais e outros familiares, sugerindo-lhes a prática diária de leitura com as crianças. O primeiro foi lançado em 2007/2008 e o segundo em 2009/2010, com base na experiência e na avaliação já realizada sobre o acolhimento e as práticas a partir dos jardins de infância.

Tanto os educadores de infância como os professores dos 1.º e 2.º anos de escolaridade que desejassem aderir realizaram inscrições no sítio eletrónico do PNL, para poderem obter materiais de apoio à realização das seguintes atividades: reuniões de pais/encarregados de educação (1 ou 2) para lançar o projeto e informar sobre a importância da leitura em voz alta entre adultos e crianças; empréstimo domiciliário de livros adequados, existentes no jardim de infância ou na biblioteca escolar; utilização rotativa e partilhada de uma mochila para transporte dos livros para casa; incentivo à troca de livros entre as crianças; valorização das leituras domiciliárias junto das crianças e das famílias; controlo do empréstimo de livros e mochilas através de registos feitos pelo docente e pelos familiares envolvidos; exploração pedagógica em sala de aula dos livros utilizados pelos projetos.

O material disponibilizado pelos projetos consistiu no seguinte: conjuntos de livros, devidamente selecionados pelos docentes, para agradar às crianças e às famílias; mochilas leves e coloridas, especialmente confeccionadas para o efeito; brochuras para registo de leitura individual (uma por criança); sugestões para apoiar a ação dos docentes (em brochuras impressas e *online*); sugestões para apoiar a ação dos pais/família (em brochuras impressas e *online*); calendário para organizar o empréstimo; quadro para afixar no jardim de infância ou na escola as leituras feitas em casa por cada criança; fichas para registo de atividades realizadas com base nos livros.

As sugestões destinadas aos docentes incluíram recomendações sobre a importância das reuniões com os encarregados de educação, para se conseguir envolver as famílias e suscitar a adesão e também sobre a necessidade de o planeamento e realização

de reuniões fossem sempre decididos pelos docentes, de acordo com seu conhecimento das crianças e das famílias. No entanto, para tornar o projeto mais claro e para facilitar a sua execução, foi disponibilizado um *PowerPoint* de apresentação do projeto e uma brochura explicativa da apresentação dos diapositivos, materiais destinados às reuniões com as famílias, para serem usados ou modificados por cada docente. O conteúdo destes recursos, apresentado no quadro 48, ilustra o nível de concretização das propostas que o PNL dirigiu aos docentes.

#### QUADRO 48 – REUNIR COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

TEMAS DA REUNIÃO	ASSUNTOS A FOCAR NA REUNIÃO
1. Apresentação do PNL aos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>· O Plano Nacional de Leitura destina-se a elevar os níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia.</li> <li>· Concretiza-se em medidas para promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.</li> <li>· Desenvolve-se em duas fases de cinco anos cada, sendo as crianças o público privilegiado na primeira. É indispensável mobilizar os principais responsáveis pela educação: educadores e professores, pais e encarregados de educação.</li> <li>· O sucesso do Plano Nacional de Leitura depende da intervenção de todos e de cada um.</li> </ul>
2. Importância da leitura no século XXI	<p>[Desenvolver as ideias contidas em cada um dos tópicos com exemplos adequados aos pais presentes na reunião.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Salientar a enorme importância dos livros no desenvolvimento das competências intelectuais, afetivas, de imaginação, recorrendo a exemplos: ler bem e depressa torna o estudo mais fácil e produtivo; os bons leitores têm mais sucesso na escola; a leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano; a leitura é condição de autonomia e de sucesso na vida.</li> <li>· Chamar a atenção para a presença dos textos escritos na vida quotidiana, na escola, na profissão, em casa, nos tempos livres.</li> <li>· Referir a diversidade de formas em que o texto escrito surge no século XXI: livros, jornais, revistas, internet, etc.</li> <li>· Referir o poder que a leitura confere: a autonomia do pensamento; a importância de se dominar a informação na nossa época.</li> <li>· Destacar o aprofundamento das competências que a leitura de livros promove, graças ao tempo de atenção prolongado, à sequência das narrativas, ao desenvolvimento de ideias, etc.</li> <li>· Se o clima da reunião for favorável, valorizar também os diferentes suportes de leitura, em revista, jornal, na net, etc., mas destacando sempre o efeito formativo da leitura de livros.</li> </ul>

**QUADRO 48 – REUNIR COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (cont.)**

TEMAS DA REUNIÃO	ASSUNTOS A FOCAR NA REUNIÃO
3. Quando começam as crianças a aprender a ler	<p>[Orientar o debate para concluir que há uma distinção entre a aprendizagem formal do código escrito, que se realiza na escola, e a aprendizagem do que é o texto, da função da escrita, etc., que se inicia desde que a criança contacta com materiais que apresentam textos, como os panfletos e os anúncios, mas sobretudo quando a criança contacta com livros.]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Muito antes de irem para a escola – a partir dos 6 meses.</li><li>· Quando aprendem a falar, por imitação dos adultos.</li><li>· Quando veem os adultos ler.</li><li>· Sobretudo, quando têm a sorte de ouvir ler em voz alta.</li></ul> <p>[Focar as vantagens de haver estreita colaboração entre a família e o jardim de infância / escola na promoção do conhecimento acerca da escrita e, sobretudo, no acesso ao maravilhoso e estimulante mundo dos livros.]</p>
4. Papel da família na iniciação à leitura	<p>[Explicar, recorrendo a exemplos, a importância: do diálogo adulto-criança, criança-criança na aprendizagem da linguagem; no desenvolvimento do pensamento; no reforço dos laços afetivos; de que possa distinguir linguagem oral, reconto oral de histórias e leitura em voz alta.]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Chamar a atenção para as diferenças entre o ritmo da leitura em voz alta e o ritmo da conversa. Salientar a vantagem das crianças ouvirem «vozes a ler» de modo a absorverem intelectualmente a «toada da leitura».</li><li>· Concluir com referência às ressonâncias presentes nas vozes da mãe, do pai, dos padrinhos, tios, avós, etc., e ao facto de não nos esquecermos nunca de quem nos leu quando éramos crianças.</li></ul>
5. Aprender a ler e a gostar de livros	<ul style="list-style-type: none"><li>· Quanto mais cedo se começa melhor.</li></ul> <p>[Referir: os especialistas consideram que se deve começar logo que a criança consegue agarrar o livro ao colo do adulto, mesmo antes de se sentar sozinha. Alguns estudos indicam que é possível começar aos 6 meses, outros defendem que se pode começar antes.]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Ler bem exige muito treino.</li></ul> <p>[Referir que o avanço na leitura se faz por «patamares» sucessivos e que o objetivo da leitura familiar e do PNL é transformar as pessoas em leitores livres, capazes de ler tudo o que lhes apetecer. Sublinhar que para se atingir o «patamar» de leitor livre são necessárias muitas horas de leitura com o apoio do adulto: pais, educadores, professores, etc., durante a infância; de leitura autónoma logo que a criança começa a observar imagens, a decifrar palavras e a ler sozinha.]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Treinar a leitura é muito importante.</li></ul> <p>[Salientar os imensos benefícios de que uma criança desfruta neste treino, sobretudo aqueles que advêm do apoio afetivo. Sublinhar que é importante encorajar e não forçar.]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· A família pode e deve ajudar. Os pais, avós, tios padrinhos ou irmãos mais velhos ajudam muito se lerem em voz alta às crianças e se lhes mostrarem como os livros são divertidos.</li></ul> <p>[Referir: as crianças que têm a sorte de dispor da atenção de um adulto que lhes leia: aprendem a ler melhor e mais depressa; habitam-se a gostar de livros; passam a treinar sozinhas.]</p>

Fonte: PNL – Projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*.

Também as brochuras destinadas a serem entregues aos pais contêm propostas formuladas para que o aconselhamento seja aceite pelos destinatários e facilmente transponível para a prática. O quadro 49 apresenta um resumo das propostas dirigidas aos pais nos projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*.

#### QUADRO 49 – RECOMENDAÇÕES E CONSELHOS ÀS FAMÍLIAS

##### LER+ TODOS OS DIAS

1. Incluir os livros no dia a dia das crianças	Quando? Guardar alguns minutos para ler com a criança à noite antes de adormecer. Em momentos de pausa ou de convívio. Onde? Em casa. Nos momentos de pausa. No momento do banho (livros de plástico ou de borracha). Nos transportes.
2. Tornar a leitura uma atividade divertida	Deixe a criança: mexer nos livros (no quarto ou na zona dos brinquedos); descobrir as imagens, as histórias, as letras, as palavras; ouvir ler histórias; escolher o livro que quer ler. É importante que a criança leia ou oiça ler com prazer.
3. Guardar alguns minutos para ler com a criança	Reserve alguns minutos do dia para ler a par com a criança. Torne os momentos de leitura alegres e carinhosos. Não force se a criança estiver desinteressada. À medida que vão crescendo as crianças gostam cada vez mais de ler e ouvir histórias.
4. Visitar as bibliotecas	O atendimento é muito agradável e o empréstimo é gratuito! Experimente ir com os seus filhos. Há sempre uma zona para crianças. Encoraje os seus filhos a usar mais a biblioteca da escola. Requisite livros para ler em casa com os seus filhos.
5. Oferecer livros às crianças	Ofereça livros aos seus filhos. Incentive os seus filhos darem um livro de presente aos amigos. Nas livrarias, supermercados e feiras do livro deixe-os mexer nos livros expostos. Convide-os a observar, folhear. Sugira que escolham livros para levarem para casa ou para oferecer.

##### COMO LER COM AS CRIANÇAS

Leia alto aos seus filhos.

Ajude-os a gostar de livros. Bastam apenas alguns minutos por dia.

Faça da leitura um momento agradável no dia a dia da sua família.

Mostre a capa, mostre os livros e fale sobre as ilustrações.

Deixe a criança virar a página, se ela quiser.

Leia as palavras e/ou as frases e mostre-as com o dedo.

Torne a história viva, faça uma voz diferente para cada personagem e use gestos e expressões para contar a história.

Faça perguntas e converse sobre a história e as imagens. Verifique se a criança está a compreender e a gostar.

Deixe a criança comentar o livro, contar a história ou partes da história.

Se a criança não mostrar interesse não insista. Leia outra história ou leia noutra altura.

Se a criança pedir, volte a ler a mesma história uma ou várias vezes.

É frequente as crianças quererem ouvir muitas vezes uma história que lhes agrada.

Fonte: PNL – Projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*.

Os projetos *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler* contaram com a parceria da associação *Ajuda de Berço*, que colaborou na realização das mochilas e da associação *A PAR*, Instituição Particular de Solidariedade Social que presta apoio a jardins de infância/ instituições de educação pré-escolar e promoveu a adesão junto dos educadores de infância.

Tal como se referiu, a execução destes projetos por parte das escolas foi acompanhada pela equipa de avaliação externa do PNL, que aplicou inquéritos às escolas e realizou estudos de caso, mediante observação direta e entrevistas a educadores, professores e encarregados de educação<sup>75</sup>. Os relatórios de avaliação externa referem os aspetos considerados positivos e alguns constrangimentos que dificultaram a implementação dos dois projetos.

Entre os constrangimentos salienta-se o facto de algumas escolas não terem efetuado a inscrição e outras não terem recebido os materiais ou considerarem-nos insuficientes. No entanto, mesmo nestas circunstâncias, houve escolas em que o projeto avançou com os recursos disponibilizados no sítio eletrónico PNL, nomeadamente as fichas de registo, as brochuras para as famílias e as de apoio aos docentes. A disponibilidade de uma só mochila por grupo (cinco crianças) ocasionalmente desmotivou algumas crianças desejosas de levar de imediato o livro para casa. Escolas houve que confeccionaram mochilas para solucionar o problema, considerando que mochilas individuais permitem uma maior dinâmica e suscitam melhor a adesão de alunos menos interessados. Verificou-se também que nem sempre as famílias aderiram à leitura e/ou ao registo solicitado. Alguns docentes optaram por serem eles próprios a assinalar a leitura domiciliária nas fichas, aproveitando para falar sobre livros e para incentivar os mais desmotivados a participar.

Globalmente, a avaliação de docentes e pais foi bastante positiva, sendo sublinhada a importância de iniciativas que investem no envolvimento das famílias para a criação de hábitos precoces de leitura. De entre os aspetos mais valorizados a avaliação externa destacou: o carácter inovador, a adequação dos materiais enviados, a eficácia da

---

<sup>75</sup> Os estudos de caso foram feitos em quatro jardins de infância/escolas e três bibliotecas escolares, escolhidas aleatoriamente de entre as que primeiro aderiram ao projeto.

utilização das mochilas e das fichas de registo, a existência nas escolas de variedade de livros adequados aos interesses das crianças, adquiridos graças ao apoio financeiro do PNL e da RBE, a familiarização crescente das crianças com a biblioteca escolar e a criação de hábitos de requisição de obras para leitura domiciliária, o intercâmbio positivo gerado entre docentes e pais no âmbito da leitura, que tende a reforçar a proximidade entre a escola e a família, com benefícios para toda a aprendizagem.

Em algumas escolas a iniciativa constituiu uma novidade, noutras permitiu consolidar e enriquecer práticas já desenvolvidas, incentivando uma maior organização e formalização. Em síntese, o projeto reforçou a visibilidade e a legitimação social da participação dos pais, o que o tornou um instrumento relevante na promoção das práticas de leitura em família (Costa, Pegado, Ávila, Coelho & Alves, 2009; Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2010).

Através do Inquérito PNL às Escolas, aplicado em 2009/2010, foi obtida a apreciação dos docentes acerca destes projetos, tanto na globalidade como nas suas diferentes componentes.

**QUADRO 50 – APRECIÇÃO DOS PROJETOS DE LEITURA EM FAMÍLIA, *LEITURA EM VAI E VEM* (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR) E *JÁ SEI LER* (P28)\***

		<i>LEITURA EM VAI E VEM</i> (%)	<i>JÁ SEI LER</i> (%)
Importância / pertinência dos seus objetivos	Muito bom	60,8	52,6
	Bom	37,4	44,0
	Razoável	1,5	3,1
	Fraco	0,2	0,3
	Total	100,00	100,00
Orientações dadas pelo PNL para a sua operacionalização	Muito bom	36,1	34,8
	Bom	51,4	50,3
	Razoável	11,8	13,4
	Fraco	0,7	1,4
	Total	100,00	100,00
Adequabilidade das mochilas	Muito bom	17,0	10,5
	Bom	35,0	37,0
	Razoável	32,7	32,2
	Fraco	15,2	20,3
	Total	100,00	100,00
Adequabilidade das brochuras e do <i>powerpoint</i> de apresentação do projeto aos pais	Muito bom	30,3	27,8
	Bom	52,4	53,7
	Razoável	15,9	17,1
	Fraco	1,4	1,4
	Total	100,00	100,00
Adequabilidade das sugestões de registo	Muito bom	22,8	21,5
	Bom	54,9	56,3
	Razoável	20,0	19,0
	Fraco	2,3	3,2
	Total	100,00	100,00

\* Amostra: escolas registadas e não registadas nos programas nucleares do PNL.  
Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2010.

Foi ainda obtida a avaliação dos docentes sobre a recetividade dos pais/encarregados de educação. O quadro 51 apresenta as respostas, revelando que, na perspectiva dos docentes, a maioria dos pais ou mesmo todos se mostraram recetivos: 90% dos casos na educação pré-escolar e 76% no 1.º ciclo.



**QUADRO 51 – RECETIVIDADE DAS FAMÍLIAS AOS PROJETOS *LEITURA EM VAI E VEM* E *JÁ SEI LER* SEGUNDO A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES**

	<i>LEITURA EM VAI E VEM</i>	<i>JÁ SEI LER</i>
Todos os pais se mostram recetivos	28,6	15,5
A maioria dos pais mostra-se recetiva	61,0	60,2
Apenas uma parte dos pais se mostra recetiva	9,5	21,5
Muito poucos pais se mostram recetivos	0,7	2,5
Nenhuns pais se mostram recetivos	0,2	0,4

Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às Escolas, 2010.

#### 6.9.2.2. Projetos *Um Novo Livro para cada Novo Leitor* e *LeR<sup>+</sup> para Vencer*

Os projetos *Um Novo Livro para cada Novo Leitor* e *LeR<sup>+</sup> para Vencer* foram lançados para que as crianças e as suas famílias associassem a leitura à entrada em cada ciclo de escolaridade. Assegurou a oferta de livros e materiais de apoio a todas as crianças, abrangendo entre 2008/09 e 2010/11 a totalidade das escolas, tanto na rede de ensino público como na rede de ensino privado.

A seleção das obras a oferecer foi realizada por elementos das equipas PNL/RBE, em colaboração com elementos das equipas responsáveis pela elaboração das listas PNL de livros recomendados. Incluíram-se livros publicados por 39 editoras.

Para despertar a curiosidade das crianças sobre os diferentes temas e géneros de obras que lhes são dirigidas e ainda para incentivar trocas e empréstimos, os pacotes de livros enviados a cada escola continham livros variados e solicitou-se expressamente aos responsáveis pela organização das entregas, os professores bibliotecários e os coordenadores das escolas, que em cada turma os livros entregues não fossem todos iguais. Quanto a materiais de apoio ao projeto, foram elaboradas brochuras com orientações para os pais, autocolantes e cartazes, concebidos pela equipa do PNL e traduzidos nas várias línguas de origem das famílias<sup>76</sup>, com o apoio de fundações e associações de amizade com Portugal. O empacotamento foi realizado pelas equipas PNL/RBE e com o apoio da Associação *Ajuda de Berço*.

<sup>76</sup> Os materiais foram traduzidos para as línguas inglesa, chinesa (mandarim), russa, romena e moldava.

**QUADRO 52 – LIVROS E MATERIAIS DE APOIO DISTRIBUÍDOS PELOS PROJETOS *UM LIVRO NOVO PARA CADA NOVO LEITOR* E *LER+ PARA VENCER***

DESTINATÁRIOS	LIVROS E MATERIAIS
Crianças – 1.º ano (rede pública e privada)	Livros adequados à idade Autocolante para registo de nome e datas de leitura
Crianças – 5.º ano (rede pública e privada)	Livros adequados à idade Autocolante para registo de nome e datas de leitura
Famílias	Brochura <i>LeR+ em Família</i> com aconselhamento de leitura em parceria
Escolas	Cartaz para afixação em espaços comuns da escola e nas salas de aula

Ao longo do ano letivo em todas as visitas a escolas realizadas pelos elementos das equipas PNL/RBE foram pedidas informações sobre os projetos e, para averiguar o interesse em prosseguir a iniciativa, enviou-se um questionário a algumas escolas. A síntese da informação recolhida permitiu fundamentar a proposta de alargamento ao 5.º ano de escolaridade, que veio a ser concretizada em 2009/10, e ainda a crianças pequenas (dos 6 meses aos 6 anos), que chegou a ser preparada como o apoio da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), mas o lançamento, previsto para o ano 2012, não obteve financiamento.

Cerca de 580 mil livros foram distribuídos durante três anos letivos em que o projeto foi financiado. Os livros eram enviados pelo PNL para as escolas sede dos agrupamentos, no caso das escolas públicas, ou diretamente para as escolas privadas. A distribuição pelos diferentes estabelecimentos e a entrega às crianças foi feita no primeiro dia de aulas, sempre que possível com a presença dos pais. A acompanhar os livros remeteram-se autocolantes com a data da oferta, dos quais constava também um espaço para cada criança assinalar o dia em que concluía a leitura.

No relatório de avaliação externa refere-se que as iniciativas foram bastante divulgadas nos meios de comunicação social e muito bem acolhidas por professores, alunos e encarregados de educação, especialmente devido ao efeito motivador junto de crianças que não têm por hábito receber livros ou que não têm hábitos de leitura (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2010:62). Em algumas escolas o facto de terem sido disponibilizados diferentes títulos para oferta nas salas de aula gerou alguma dificuldade na distribuição pelos alunos, pois os docentes não conseguiram evitar reações das crianças que preferiam livros entregues a colegas. Este tipo de problemas foi ponderado pela Comissão

do PNL, considerando-se que poderia ser minimizado com uma prática de intercâmbio mais desenvolvida, e que de forma alguma o princípio de incluir diversidade de livros nas ofertas deveria ser alterado em anos seguintes.

No inquérito para avaliação externa do PNL, aplicado em 2010, foi também incluída uma questão para verificar se os livros oferecidos tinham sido lidos pelas crianças. As respostas dos docentes referiram terem sido utilizados em leitura autónoma (60% no 1.º ano e 74% no 5.º ano), em família (39,6% no 1.º ano e 16,8% no 5.º ano) e em sala de aula (51,6%, no 1.º ano e 25,3% no 5.º ano) (quadro 53).

**QUADRO 53 – UTILIZAÇÃO DOS LIVROS OFERECIDOS AOS ALUNOS DO 1.º E DO 5.º ANO NO ÂMBITO DA INICIATIVA *LER+ PARA VENCER* (%)\***

UTILIZAÇÃO DOS LIVROS	1.º ANO	5.º ANO
Leitura orientada em sala de aula	51,6	25,3
Leitura em família / no âmbito do programa <i>Já Sei Ler</i>	39,6	16,8
Leitura autónoma pelas crianças, fora das aulas	60,0	74,5
As crianças receberam os livros, mas não tem conhecimento do que fizeram com eles	5,1	4,7
Outra	6,8	8,9

\* Amostra: escolas registadas e não registadas nos programas nucleares do PNL.  
Fonte: CIES-IUL, Inquérito às Escolas, 2010.

#### 6.9.2.3. Projeto *Leitura a par em família* – formação de formadores

No âmbito da promoção de leitura em família, o PNL lançou um conjunto de ações de formação de formadores sobre *Leitura a par*, a partir do ano letivo 2006/07, na área de cada uma das cinco Direções Regionais de Educação.

A organização das ações foi assegurada localmente por parceiros do PNL que mobilizaram formandos da respetiva área geográfica, de forma a garantir uma participação alargada. A iniciativa destinou-se a formar dinamizadores locais (educadores, professores do 1.º ciclo, coordenadores de bibliotecas escolares, bibliotecários e outros voluntários – 30 por grupo) que, na sequência da informação teórico-prática recebida, se responsabilizam pela disseminação da metodologia junto de outras pessoas (pais, docentes, bibliotecários...), oferecendo-lhes formação ao longo de seis a oito semanas. O objetivo final é o envolvimento dos pais na *Leitura a par* com as crianças, uma estratégia que, tal como o demonstram estudos realizados em vários países, promove o desenvolvimento de atitudes favoráveis à escola e ganhos significativos na compreensão da leitura e na aquisição de hábitos positivos.

### 6.9.3. Promoção da leitura em família lançada a partir de centros de saúde e hospitais – o projeto *LeR+ dá Saúde*

Iniciativa pioneira em Portugal, o projeto *LeR+ dá Saúde* foi proposto ao PNL pelo Dr. Rizério Salgado, clínico que representou a Associação Nacional dos Médicos de Clínica Geral e participou ativamente na conceção e no lançamento. O projeto visa essencialmente envolver os médicos e outros profissionais dos centros de saúde e dos hospitais no aconselhamento da leitura em família para incentivar práticas de leitura partilhada, com crianças entre os 6 meses e os 6 anos.

Para garantir apoio técnico o PNL celebrou um acordo com a Associação *Reach Out and Read*<sup>77</sup>, que desenvolve um programa nesta área, lançado nos EUA e cuja coordenadora-geral, Professora Perry Klass, se deslocou a Portugal, a convite do PNL e da Fundação Luso Americana, para participar numa Conferência Nacional da Associação de Médicos de Clínica Geral e apresentar os princípios e práticas da associação. Na intenção de articular informação e recursos foram também estabelecidas parcerias com um conjunto de instituições nacionais (quadro 54).

**QUADRO 54 – PARCERIAS NO QUADRO DO PROJETO *LER+ DÁ SAÚDE***

PARCEIROS	FUNÇÕES
Comissão do Plano Nacional de Leitura	Apoio financeiro, conceção técnica e elaboração de sítio e materiais informativos, análise e seleção de livros, apoio logístico à distribuição de livros, divulgação e promoção
Associação Portuguesa de Médicos de Clínica Geral	Conceção técnica e elaboração de materiais informativos, formação, divulgação e promoção
Sociedade Portuguesa de Pediatria	
Alto-Comissariado da Saúde	Apoio financeiro
Administrações Regionais de Saúde	Gestão, acompanhamento e divulgação
Direção-Geral da Saúde	Definição de orientações para o envolvimento dos profissionais de centros de saúde e hospitais

Fonte: PNL – Relatório de Atividades, 2008.

<sup>77</sup> Vd. <http://www.reachoutandread.org/>

O PNL, com apoio dos parceiros, concebeu e criou vários recursos para apoio do projeto e disponibilizou-os a centros de saúde e hospitais que se inscreveram. Esses materiais consistiram em conjuntos de caixas com livros exemplificativos para os gabinetes médicos, destinados ao aconselhamento da leitura em família, adequados a crianças de cinco grupos etários, entre os seis meses e os seis anos, brochuras informativas para distribuição a médicos e a enfermeiros, brochuras informativas para distribuição aos familiares de crianças, cartazes sobre o projeto para afixação nas salas de espera, autocolantes e folhetos informativos. Foi também concebido e realizado pelo CITI um sítio eletrónico, dirigido a famílias, com informação e exemplos de práticas de leitura com as crianças. Os parceiros do projeto, incluindo a Comissão do PNL, realizaram várias ações de sensibilização dos profissionais de saúde em congressos e reuniões de médicos e enfermeiros e através da comunicação social.

As inscrições foram abertas no portal LeR<sup>+</sup> e inseridas numa base de dados realizada pelo GEPE, tendo desde logo começado a aderir ao projeto vários centros de saúde e hospitais.

Inserida na avaliação externa do PNL, a execução do projeto foi analisada através de um inquérito às unidades de saúde, aplicado entre novembro e dezembro de 2009, e em estudos de caso.

Verificou-se que os profissionais de saúde, médicos e enfermeiros valorizaram a iniciativa, salientando a importância da literacia precoce e da promoção dos hábitos de leitura em família. A avaliação sublinhou também que o papel dos técnicos de saúde constituía uma mais-valia, dado o prestígio que estes profissionais assumem na sociedade e a relação privilegiada com as famílias que aceitam bem os conselhos médicos e tendem a segui-los. Verificaram-se algumas dificuldades na operacionalização do projeto, decorrentes de uma relativa resistência da parte de alguns profissionais que consideraram ser difícil encontrar tempo para aconselhar livros, com alguma carência de materiais, sobretudo brochuras que se esgotaram e não foram substituídas de imediato. As caixas de livros foram consideradas adequadas, versáteis e adaptadas às várias idades, mas insuficientes, sendo desejável uma caixa por gabinete médico e não por unidade de saúde.

No que diz respeito às famílias e às crianças, a adesão foi igualmente positiva (quadro 55).

**QUADRO 55 – PERCEÇÃO DA RECETIVIDADE DAS FAMÍLIAS AO ACONSELHAMENTO EFETUADO NA UNIDADE DE SAÚDE**

	%
Todos as famílias se mostram recetivas	10,2
A maioria mostra-se recetiva	66,1
Apenas uma parte se mostra recetiva	22,0
Muito poucas se mostram recetivas	1,7
Nenhuma família se mostra recetiva	0,0

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

A apreciação dos materiais enviados foi favorável em todos os itens: livros; organização da caixa; brochura para profissionais de saúde; brochura para família; desdobrável; folheto para divulgação (quadro 56).

**QUADRO 56 – APRECIÇÃO DOS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS PELO PNL (%)**

	MUITO ADEQUADOS	ADEQUADOS	POUCO ADEQUADOS	NADA ADEQUADOS
Livros utilizados para aconselhamento	40,3	59,7	0,0	0,0
Organização da caixa com livros para aconselhamento	29,0	66,1	3,2	1,6
Brochura para profissionais de saúde	39,3	57,4	3,3	0,0
Brochura para família	45,9	54,1	0,0	0,0
Desdobrável «Etapas do Desenvolvimento da Literacia Precoce»	42,6	57,4	0,0	0,0
Folheto de divulgação	43,3	56,7	0,0	0,0
Cartazes para afixação	41,0	55,7	1,6	1,6

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

Os profissionais de saúde que se envolveram no aconselhamento de leitura às famílias foram, sobretudo, os médicos de família e os enfermeiros (quadro 57).

**QUADRO 57 – PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA PROMOÇÃO DO ACONSELHAMENTO DA LEITURA NA UNIDADE DE SAÚDE (%)**

	TODOS OU A MAIORIA	ALGUNS	POUCOS	NENHUM
Médicos de Família	27,0	28,6	17,5	27,0
Médicos Pediatras	4,8	7,9	6,3	81,0
Outros médicos	4,8	0,0	1,6	93,7
Enfermeiros	46,0	28,6	19,0	6,3
Psicólogos	12,9	0,0	3,2	83,9
Assistentes sociais	12,9	1,6	3,2	82,3
Outros	26,2	9,8	4,9	59,0

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

Quanto às circunstâncias em que o aconselhamento foi feito as respostas demonstram predominância de observação feita por enfermeiros e consultas feitas pelos médicos, mas também, em certos casos, em ocasiões de vacinação ou outras (quadro 58).

**QUADRO 58 – CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE É FEITO O ACONSELHAMENTO DA LEITURA (%)**

	SIM	NÃO
Nas consultas feitas pelos médicos	68,3	31,7
Na observação das crianças feita pelos enfermeiros	81,7	18,3
Por ocasião da vacinação das crianças	36,7	63,3
Em outros atendimentos	36,7	63,3

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

Em paralelo com o aconselhamento de livros, em vários centros realizaram-se várias outras atividades relacionadas com a promoção da leitura, nomeadamente instalando estantes e distribuindo folhetos e brochuras em vários espaços das unidades de saúde (quadro 59).

**QUADRO 59 – ATIVIDADES RELACIONADAS COM O PROJETO, COMPLEMENTARES AO ACONSELHAMENTO DE LEITURA REALIZADAS NA UNIDADE DE SAÚDE (%)**

	SIM	NÃO
Organização de animações de leitura ou outros tipos de atividades ligadas à promoção da leitura para crianças, desde que aderiram ao projeto	37,3	62,7
Existência de livros na sala de espera dirigidos a crianças	65,0	35,0
Instalação de estante com livros oferecida pelo <i>Modelo</i> no âmbito do projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i>	26,8	73,2
Instalação de estante com livros/espço de leitura oferecido por outra entidade no âmbito do projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i>	18,3	81,7
Afixação de cartazes nas salas de espera e/ou nos corredores de acesso à consulta	93,3	6,7
Disponibilização dos folhetos de divulgação na sala de espera ou na receção dos utentes	88,1	11,9

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

O balanço das respostas ao inquérito de avaliação do projeto tornou claro que se verificou um reforço de práticas de aconselhamento de leitura decorrente da ação do PNL (quadro 60).

**QUADRO 60 – REFORÇO DA PRÁTICA DE ACONSELHAMENTO DE LEITURA JUNTO DE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS COM MENOS DE 6 ANOS DE IDADE DURANTE AS CONSULTAS / ATENDIMENTOS, COM O PROJETO *LeR+ DÁ SAÚDE***

	%
Muito reforçada	35,5
Reforçada	58,1
Mantida	6,5
Diminuiu	0,0

Base de cálculo: unidades de saúde que já desenvolvam aconselhamento de leitura antes da adesão ao projeto.

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às unidades de saúde, 2009.

A equipa responsável pela avaliação considerou que os impactos seriam maiores ainda na sensibilização para a leitura e nos hábitos de leitura dos pais caso o projeto ganhasse dimensão e se consolidasse. Infelizmente isto não veio a acontecer, pois, apesar dos resultados positivos, a partir de 2012 o PNL viu-se forçado a interromper o projeto *LeR+ dá Saúde*, porque o Ministério da Educação suspendeu o financiamento para impressão e distribuição de brochuras e para envio de caixas de livros aos centros participantes.

### **6.10. Promoção da leitura dirigida a adultos – projeto *Novas Oportunidades a LeR+***

No ano letivo de 2009-2010 foi lançado o projeto *Novas Oportunidades a LeR+*, resultante de uma parceria entre o PNL e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e que se destinou a apoiar o desenvolvimento do gosto pela leitura junto do público da iniciativa Novas Oportunidades. Pretendeu-se com o projeto contribuir para a melhoria dos níveis de literacia da população portuguesa, tornando a leitura transversal ao processo de reconhecimento e validação de competências, que os adultos realizam no âmbito do programa Novas Oportunidades, e lhes permitisse adquirir, desenvolver e ampliar saberes e competências. Os participantes poderiam também ter um papel importante na promoção da leitura junto do seu círculo de familiares e amigos. Os objetivos centrais foram a criação de ambiente de leitura nos Centros Novas Oportunidades (CNO); a promoção de dinâmicas de leitura integradas em diversas áreas dos referenciais



de competências-chave; o apoio a percursos pessoais de leitura; o estímulo do acesso regular a bibliotecas e do uso dos seus recursos.

A informação sobre o projeto foi integrada no sítio eletrónico que lhe foi especificamente destinado e publicou-se uma brochura de divulgação impressa e também disponibilizada *online* nos portais do PNL e da ANQ.

Para inserir a leitura na formação proposta pela iniciativa Novas Oportunidades dirigiram-se aos docentes dos CNO as seguintes sugestões: em primeiro lugar que integrassem a leitura de artigos, livros ou informação *online* nos percursos de formação dos participantes, associando-a às áreas de interesse dos adultos e para que lessem sobre temas que sentissem como relevantes; que procurassem gerar um ambiente de leitura no Centro Novas Oportunidades, expondo e divulgando notícias ou imagens relacionadas com a leitura, com livros, revistas, recortes de artigos e listas de páginas de Internet; que reservassem momentos para os adultos trocarem impressões sobre o que já leram; que prestassem atenção aos leitores menos experientes, apoiando-os em atividades de leitura funcional (de formulários, minutas, instruções, reclamações, cartas, etc.); que, nos locais públicos do Centro, promovessem o acesso a jornais desportivos, revistas de culinária, brochuras sobre cuidados a ter com a prevenção de determinadas doenças, desdobráveis sobre roteiros turísticos, etc.; que utilizassem as TIC para promoção da leitura, criando acesso direto a páginas que incluem livros, revistas ou jornais; que inserissem protetores de ecrã nos computadores do Centro com mensagens e sugestões de leitura e que disponibilizassem hiperligações de acesso direto a blogues sobre leitura e livros. Para a leitura nos CNO, foram elaboradas listas de livros, hierarquizados segundo três níveis de dificuldade, que deveriam ser disponibilizados nas bibliotecas escolares ou mediante empréstimo das bibliotecas públicas.

Como estratégia de lançamento realizaram-se sessões públicas de apresentação. Todos os CNO foram convidados a inscrever-se no projeto, tendo aderido de imediato 183 dos 455 CNO então existentes a nível nacional, o que corresponde a uma taxa de adesão de 40%. Os CNO inscritos distribuíam-se por todas as regiões do país, pertencendo 55% à rede pública de ensino e os restantes a câmaras municipais, instituições de ensino privadas, associações de apoio e de solidariedade social, empresas. Os CNO seguiram de muito perto as orientações disponibilizadas o que foi verificado em visitas

de apoio e através de documentos (blogues, sites, anúncios de eventos, materiais de divulgação ou fotografias) inseridos pelos centros no site do Projeto *NO a LeR<sup>+</sup>*. Os documentos testemunham grande envolvimento no projeto e espírito inovador nos elementos das suas equipas.

Tal como as diversas iniciativas, o projeto PNL *Novas Oportunidades a LeR<sup>+</sup>* foi objeto de avaliação pelo CIES-IUL, que analisou a conceção, a implementação e o desenvolvimento e realizou estudos de caso em três CNOs e duas bibliotecas escolares, com entrevistas a 20 participantes, 6 alunos, 2 professoras bibliotecárias e 12 docentes responsáveis pela formação. A descrição das atividades e dos seus efeitos apresentados no relatório de avaliação do 4.º ano do PNL traçam um quadro bastante positivo. Entre as conclusões destacam-se as seguintes: *o projeto é extremamente pertinente, dados os baixos níveis de literacia da população adulta em Portugal [...] foi bem recebido pelas equipas de profissionais dos CNOs e pelos candidatos [...] realça-se o carácter intergeracional, transversal e cada vez mais abrangente que se obtém ao incluir os CNO num projeto como o Novas Oportunidades a LeR<sup>+</sup>. Há um grande esforço no incentivo à leitura em família [...] não sendo seguro retirar conclusões sobre efeitos devido ao período ainda curto de vigência, alguns entrevistados afirmaram ter redescoberto a leitura e ter desenvolvido práticas de leitura que não tinham antes* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2010:185-186).

#### **6.11. Projeto internacional – *LeR<sup>+</sup> em Timor-Leste***

O PNL e a RBE lançaram, em articulação, um projeto em Timor-Leste de promoção da leitura em escolas timorenses. Foram também lançadas bibliotecas escolares a partir da Escola Portuguesa em Díli (EPD). Com este objetivo foi realizada uma visita em fevereiro de 2010, tendo-se lançado o projeto *LeR<sup>+</sup> em Timor Leste* que beneficiará do apoio e acompanhamento da EPD. Este apoio traduz-se na implementação de Bibliotecas Itinerantes/ Maletas do Projeto *a LeR<sup>+</sup>* do PNL/RBE, cujo fundo documental, quer para leitura orientada em sala de aula quer para leitura autónoma, se destina às escolas públicas e privadas timorenses de todo o distrito de Díli. Foi instalado na biblioteca escolar da EPD um programa normalizado de gestão do catálogo bibliográfico e promoveram-se sessões de formação sobre bibliotecas escolares, destinadas à equipa da BE e a outros

docentes. Esta parceria entre os Ministérios da Educação de Portugal e de Timor-Leste firmou-se pela assinatura de um acordo de cooperação bilateral que proporcionou apoio para a criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares itinerantes em território timorense, com 216 Maletas de livros, em parceria com a Escola Portuguesa de Díli e com um organismo ou serviço responsável pelas bibliotecas escolares do Ministério da Educação de Timor-Leste, abrangendo os agrupamentos da rede escolar local de todos os distritos de Timor-Leste.

## **6.12. O PNL e a promoção da leitura pública**

A leitura pública tem sido promovida pelas bibliotecas públicas municipais, cuja missão engloba os seguintes objetivos: valorizar a leitura e o prazer de ler entre os cidadãos; criar e consolidar hábitos de leitura; oferecer empréstimo domiciliário de livros; disponibilizar atividades que contribuam para proporcionar experiências positivas de leitura e de contacto com livros e periódicos e leitura em suporte digital; suscitar a leitura autónoma, o acesso à informação e a leitura em família.

Além das bibliotecas públicas municipais, apoiadas pela Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas outras organizações da área da cultura, tais como centros culturais e museus; entidades públicas e da sociedade civil, têm-se envolvido na promoção da leitura, em parceria com o PNL.

### **6.12.1. Programas de promoção da leitura da Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas/ Ministério da Cultura**

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros que criou o Plano Nacional de Leitura, cabe à DGLB/MC<sup>78</sup>, através do seu *Programa de Ações de Promoção da Leitura (PALP) – Itinerâncias Culturais*, realizado em articulação com as câmaras municipais/bibliotecas municipais, desenvolver uma série de projetos de promoção da leitura

---

<sup>78</sup> A Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas atualmente tem a designação de Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas.

dirigido a mediadores – bibliotecários, técnicos de biblioteca, educadores de infância, professores, animadores culturais e outros agentes, ou tendo diretamente como público-alvo crianças, jovens e adultos. O *PAPL/Itinerâncias culturais* tem sido um programa muito relevante pelas ações disponibilizadas e pela sua persistência no tempo, pois realiza-se desde 1997. Ao longo de vários anos permitiu criar condições para que um conjunto alargado de bibliotecas disponibilizassem atividades para promover a leitura, sendo particularmente relevantes as ações de formação de mediadores da leitura e os ateliês para crianças e jovens.

A partir de 2007 este programa incluiu uma série de novos projetos, que correspondem essencialmente aos objetivos do Plano Nacional de Leitura e ao público-alvo eleito como prioritário. As ações são desenvolvidas por formadores com competências muito diversificadas.

A DGLB/MC promove a leitura em hospitais, em parceria com a Fundação do Gil, através da realização de sessões de leitura de contos, *A hora do conto*, em 24 hospitais pediátricos e prisões femininas com creche. Desenvolve também nos estabelecimentos prisionais do país um programa de incentivo à leitura, em parceria com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Prisionais. Os projetos deste programa incluem espetáculos de poesia, ateliês de leitura e de escrita, leituras dramatizadas.

A DGLB organiza ainda várias comemorações dos dias mundiais ligados ao livro (Dia Mundial da Poesia, Dia Internacional do Livro Infantil e Dia Mundial do Livro), apoia instituições que promovem o livro e a leitura, produz materiais de apoio, como exposições, cartazes e postais, editou uma revista para crianças centrada em livros e escritores, e promove a divulgação *online* de projetos de promoção da leitura de bibliotecas municipais e outras entidades.

O envolvimento das bibliotecas públicas em ações lançadas no âmbito do PNL incluiu também participações na *Semana da Leitura* e no *Concurso Nacional de Leitura* que decorrem anualmente.

Visando a melhoria das competências dos vários agentes que intervêm na promoção da leitura, a partir de 2007 houve um reforço das ações de formação e das orientações dirigidas a professores. Porém, neste último aspeto, a avaliação externa do PNL detetou dificuldades que limitaram o número de inscrições e provocaram uma elevada

taxa de desistência, atribuídas ao facto de o Ministério da Educação não dispensar os professores em período letivo nem reconhecer as ações de formação do *PAPL/Itinerâncias culturais* como formação contínua creditada (Costa, Ávila & Pegado, 2008: 18-19).

Num estudo encomendado pelo PNL ao Observatório das Atividades Culturais sobre a promoção da leitura nas bibliotecas públicas são apresentadas e caracterizadas as ações constantes do PALP. Nos 12 anos de funcionamento que foram analisados, de 1998 a 2009, o número total das ações foi 234 e o número de ações anualmente à disposição das bibliotecas passou de 27 em 1998 para 112 em 2009. Um aspeto também analisado foi o da renovação da carteira de ações. Nos últimos três anos anteriores ao estudo verificou-se um volume de ações significativamente superior aos anos anteriores, e em crescimento, como resultado da integração do programa no PNL (figura 22).

**FIGURA 22 – PAPL – AÇÕES EM CARTEIRA E NOVAS AÇÕES (1998-2009) (N.º E %)**



Fonte: Soares & Lima OAC, 2009.

O estudo apresenta também a tipologia de ações realizadas entre 1998 e 2009 e as tipologias de permanência (quadro 61).

**QUADRO 61 – PERMANÊNCIA DOS DIFERENTES TIPOS DE AÇÕES (N.º E %)**

TIPOLOGIA DE AÇÕES	TIPOLOGIA DE PERMANÊNCIA				TOTAL	N.º
	ÚNICA	ESPORÁDICA	TEMPORÁRIA	PERMANENTE		
Ação de formação	20,8	48,6	23,6	6,9	100,00	72
Ateliê	25,5	50,9	23,6	–	100,00	55
Curso breve de literatura	37,5	37,5	25,0	–	100,00	16
Comunidade de leitores	43,3	36,7	20,0	–	100,00	30
Espetáculo	33,3	41,0	23,1	2,6	100,00	39
Exposição	26,7	20,0	40,0	13,3	100,00	15
Outras	28,6	57,1	14,3	–	100,00	7
<b>Total</b>	<b>28,6</b>	<b>44,0</b>	<b>23,9</b>	<b>3,4</b>	<b>100,00</b>	<b>234</b>

Base: 234 ações patentes em carteira durante o período 1998-2009.

Notas: (i) sobre a construção da Tipologia de Permanência ver notas do anterior quadro n.º 4; (ii) sobre construção da Tipologia de Ações ver adiante quadro n.º 6; (iii) «Outras» inclui o tipo Ação Articulada; (iv) o critério determinante para a contagem das Comunidades de Leitores é o líder.

Fonte: Soares & Lima OAC, 2009.

### **6.12.2. Comemoração do Dia da Poesia em parceria com o Centro Cultural de Belém**

O Plano Nacional de Leitura propôs ao Centro Cultural de Belém (CCB) a organização de um programa para assinalar o Dia Mundial da Poesia 2008, dirigido ao público em geral e de entrada livre.

A proposta foi aceite e desde então a parceria manteve-se com a organização de múltiplas atividades em simultâneo, desde recitais livres, abertos ao público, video-gravados e imediatamente transmitidos em grandes ecrãs nos átrios, contacto com poetas, que leram os seus poemas, poesia dita por atores, conferências, audição de DVD de poetas, ateliês centrados em poemas para crianças e jovens, uma feira do livro de poesia, uma exposição de artistas plásticos cujas obras se relacionam com a poesia e espetáculos nos diferentes auditórios. O público acorre todos os anos em grande número – cerca de 3000 pessoas – e a participação nas várias atividades corresponde à diversidade e à qualidade do programa. Os grupos de alunos e professores das várias escolas de todo o país lá se têm deslocado, com transporte assegurado pelo Ministério da Educação. Algumas sequências dos programas têm sido pontualmente emitidas nos canais da televisão.

Em 2010, no quadro do Dia Mundial da Poesia, lançou-se um desafio às escolas, convidando-as a participarem no concurso *Faça Lá um Poema*, concebido para incentivar o gosto pela leitura e escrita de poesia e destinado aos vários níveis de ensino. As escolas participantes selecionam e apresentam a concurso um máximo de três poemas por cada nível de ensino, sob a responsabilidade do professor bibliotecário. O concurso consegue adesão por parte dos alunos e escolas, tendo sido apresentados cerca de 2700 poemas. A entrega de prémios realiza-se no dia 21 de março no CCB.

### **6.12.3. Estudos e conferências do Plano Nacional de Leitura**

O PNL considerou indispensável atualizar a recolha de informação sobre a leitura em Portugal, recorrendo ao lançamento de estudos desenvolvidos de acordo com metodologias científicas, e estimular a criação de instrumentos de avaliação dos progressos da leitura e da escrita dos alunos, igualmente fundamentados, e utilizáveis em contexto escolar. Com esse propósito recorreu a encomendas a centros de investigação e instituições do ensino superior. Tal como já foi referido, foi também decidido que as várias fases do desenvolvimento do PNL deveriam ser acompanhadas por procedimentos de avaliação externa que analisassem os resultados e os impactos das diferentes iniciativas.

Com estes objetivos realizaram-se os estudos PNL constantes do quadro 62, cujos resultados se publicaram nas datas indicadas.

**QUADRO 62 – ESTUDOS PNL**

ESTUDOS	INSTITUIÇÕES	AUTORES	ANO DO LANÇAMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO TÍTULO / EDIÇÃO
Inquérito aos hábitos de leitura dos portugueses	Observatório das Atividades Culturais (OAC)	Maria de Lourdes Lima dos Santos (coord.)	2006	2007 A Leitura em Portugal Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE) Ministério da Educação (ME)
Inquérito aos hábitos de leitura da população escolar	Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, da Universidade Católica (CEPCEP)	Mário F. Lages (coord.) Carlos Liz João H. C. António Tânia Sofia Correia	2006	2008 Os Estudantes e a Leitura GEPE/ME
Identificação e análise de práticas para promoção da leitura nos países da (OCDE)*	Observatório das Atividades Culturais (OAC)	Maria de Lourdes Lima dos Santos (coord.), José Soares Neves (responsável executivo), Maria João Lima Vera Borges Colaboração de: Joana Areosa Feio Margarida Carvalho	2006	2008 Práticas de Leitura nos Países da OCDE  GEPE/ME
Levantamento de instrumentos de avaliação de leitura produzidos em Portugal	Escola Superior de Educação de Lisboa e Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho	Inês Sim-Sim (coord.) Fernanda Leopoldina Viana	2006	2007 Para a Avaliação do Desempenho de Leitura GEPE/ME
Avaliação de níveis de leitura das crianças no 1.º ciclo Determinação de níveis de referência para a leitura no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Elaboração de orientações e instrumentos de avaliação de progresso na leitura utilizáveis por docentes	Universidade de Lisboa	José Morais (coord.) Luísa Araújo Isabel Leite Cristina Carvalho Sandra Fernandes Luís Querido	2007	2010 Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1.º ao 6.º anos de Escolaridade GEPE/ME  2012 Criar Leitores Livpsic



**QUADRO 62 – ESTUDOS PNL (cont.)**

ESTUDOS	INSTITUIÇÕES	AUTORES	ANO DO LANÇAMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO TÍTULO / EDIÇÃO
Promoção de Leitura em Bibliotecas Públicas		José Soares Neves (coord.) Maria João Lima Colaboração de: Margarida Carvalho Alexandra Vaz	2007	2009 Promoção de Leitura nas Bibliotecas Públicas GEPE/ME
Análise do Impacto da Literacia no Desenvolvimento Económico Português	DataAngel Policy Research Incorporated	T. Scott Murray (coord.) Richard Desjardins Serge Coulombe Jean F. Tremblay Colaboração de: Albert Tuijnman	2008	2009 A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise GEPE/ME
Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)	António Firmino da Costa (coord.) Elsa Pegado Patrícia Ávila Colaboração de: Ana Caetano Ana Rita Coelho Eduardo A. Rodrigues João Melo	2006	2008 Avaliação do Plano Nacional de Leitura GEPE/ME
Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura	CIES -ISCTE	António Firmino da Costa (coord.) Elsa Pegado Patrícia Ávila Ana Rita Coelho Tatiana Alves	2007	2009 Avaliação do Plano Nacional de Leitura – 3.º e 4.º anos GEPE/ME
Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura	CIES -ISCTE	António Firmino da Costa (coord.) Elsa Pegado Patrícia Ávila Ana Rita Coelho Colaboração de: Ana Figueiredo Ana Fontes André Trindade	2008	2010 Relatório de Avaliação do 4º ano do Plano Nacional de Leitura GEPE/ME
Avaliação Externa do Plano Nacional de Leitura	CIES -ISCTE	António Firmino da Costa (coord.) Elsa Pegado Patrícia Ávila Ana Rita Coelho	2009	2011 Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos GEPE/ME

\* O Estudo *Promoção da Leitura nos Países da OCDE* deu também origem a um sítio eletrónico que disponibiliza a base de dados do estudo. Apresenta e descreve 312 projetos, desenvolvidos em 28 países. Trata-se de um instrumento de consulta muito útil para docentes e mediadores de leitura e também para investigadores. Para além da apresentação e da descrição de projetos, o sítio inclui conclusões de estudos de avaliação de vários tipos de iniciativas e os contactos de responsáveis e de instituições.

Para criar situações para abordar temas de investigação relativos à questão da leitura e para estimular o debate científico o PNL organizou anualmente conferências internacionais, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. As conferências<sup>79</sup> contaram com a participação de especialistas nacionais e estrangeiros, que têm apresentado os resultados da sua investigação, e tem igualmente procurado efetuar balanços do caminho percorrido pelo PNL. As conferências têm conseguido uma afluência de cerca de 300 participantes por sessão. A avaliação externa considerou positiva a regularidade da sua realização dado que permitem uma *sistematização e avaliação do trabalho desenvolvido e promoção da reflexão e cooperação internacional. Constituem, simultaneamente, momentos que permitem dar visibilidade pública – e mediática – ao Plano* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011:82).

Em 2009, realizou-se ainda uma conferência internacional para apresentar o estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal*, realizado no âmbito do PNL, com a coordenação de Scott Murray e um *workshop* sobre avaliação de projetos de promoção da leitura, iniciativa conjunta do PNL, do Goethe Institut-Portugal e da fundação alemã *Stiftung Lesen*. A propósito destas realizações a avaliação externa refere o seguinte: *O primeiro foi uma iniciativa de grande pertinência face à importância das repercussões na economia dos níveis de literacia das populações; o segundo, embora de âmbito mais circunscrito, merece destaque pelos contributos científicos que proporcionou, já que nele foram apresentadas e debatidas metodologias de avaliação de diferentes projetos de promoção da leitura em Portugal e noutros países* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011:82).

---

<sup>79</sup> Anexo A – Temas das Conferências PNL e conferencistas que participaram.

## **7. OS RECURSOS DIGITAIS DO PLANO NACIONAL DE LEITURA**

Todos os sítios eletrónicos disponibilizados no portal *LeR+* foram concebidos e desenvolvidos pelo CITI, para dar resposta a dois tipos de intenções do PNL: 1) divulgar informações e proporcionar formas de apoio aos programas nucleares e aos projetos que o PNL sucessivamente foi apresentando (8 sítios); 2) disponibilizar conteúdos para promoção da leitura e da escrita em suporte digital, dirigidos diretamente aos leitores de várias idades e também a adultos que quisessem utilizá-los para ler com as crianças (5 sítios). Além destes sítios foi incluído no portal o sítio *Voluntários de Leitura*, uma iniciativa do CITI e da Associação AVL.

### **7.1. Sítios eletrónicos PNL destinados a proporcionar informações e orientações**

O quadro 63 apresenta os sítios eletrónicos que correspondem à intenção de divulgar iniciativas, proporcionar informações e orientações, indicando o público prioritário, os objetivos centrais e os conteúdos de cada um.

**QUADRO 63 – SÍTIOS ELETRÔNICOS PNL COM INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES**

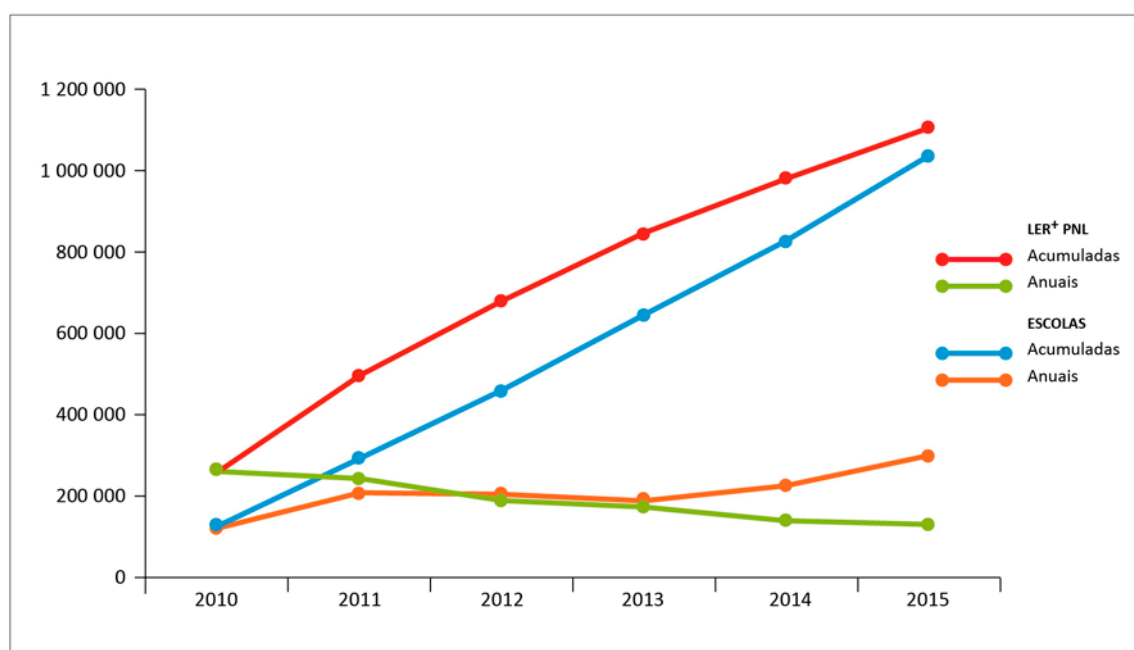
NOME DO SÍTIO	PÚBLICO PRIORITÁRIO	OBJETIVOS CENTRAIS	CONTEÚDOS	DATAS DE LANÇAMENTO	
				PROGRAMA	SÍTIO
LeR <sup>+</sup> /PNL	Toda a população	Apresentação do PNL Informação sobre os fundamentos do PNL	Relatórios Estruturas de coordenação e de apoio. Vídeos com testemunhos e reportagens	2006	2006 Reestruturações em 2008 e 2010
Escolas	Docentes	Informação sobre os programas nucleares e sobre projetos Formação	Orientações, listas de livros, notícias de projetos e iniciativas Divulgação de atividades realizadas por escolas	2006	2006 Reestruturações em 2008 e 2010
Concursos	Docentes	Informações sobre concursos	Regulamentos do Concurso Nacional de Leitura de outros concursos Notícias e divulgação de prémios	2006	2006 Reestruturações em 2010
LeR <sup>+</sup> em Família	Famílias	Promoção da leitura em família	Informação sobre práticas de leitura em família Sugestões e orientações para a leitura com crianças	2006	2006 Reestruturações em 2010
LeR <sup>+</sup> dá Saúde	Profissionais de Saúde	Gestão do projeto Apoio a profissionais de saúde	Informação aos profissionais e centros de saúde e disponibilização de materiais do projeto	2009	2010
Adultos a LeR <sup>+</sup>	Docentes dos CNO Estudantes adultos	Informação sobre o programa	Recursos e orientações para apoiar a as práticas de leitura entre adultos	2009	2010
Estudos	Docentes Investigadores	Divulgação de informação científica sobre leitura	Relatórios de estudos encomendados pelo PNL Relatórios de Avaliação do PNL	2006	2006 Reestruturações em 2010
Promoção da Leitura nos Países da OCDE	Docentes Investigadores	Divulgação de informação sobre projetos de promoção da leitura	Descrição de 312 projetos de promoção da leitura, desenvolvidos em 28 países da OCDE	2007	2007 Reestruturações em 2010
Voluntários de Leitura	Cidadãos disponíveis para o voluntariado Profissionais de leitura	Sensibilização de cidadãos e profissionais para o voluntariado de leitura	Gestão de inscrições de cidadãos voluntários e de instituições de acolhimento Apresentação das atividades de voluntariado em vídeo e por escrito Formação em <i>e-learning</i> .	2012	2012

Fonte: PNL – Portal LeR<sup>+</sup>.

Além da avaliação realizada pelos inquéritos do CIES-IUL junto dos docentes cujos resultados se incluíram acima<sup>80</sup>, recorreu-se ao *Google Analytics* para, a partir da análise da frequência de visitas aos diferentes sítios, avaliar a evolução da adesão aos diferentes projetos, entre o final da primeira fase e ao longo da segunda fase de lançamento do PNL.

Entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015 constata-se uma grande diferença no interesse despertado pelos vários sítios. Entre os destinados a divulgação e informação receberam mais de um milhão de visitas o sítio *LeR<sup>+</sup>/PNL* (1 108 624) e o sítio *Escolas* (1 038 727), ambos com um número muito superior ao dos restantes. No decurso do período de seis anos, para o qual se dispõe de dados, a frequência de visitas foi sempre ascendente no sítio *Escolas*, mas decresceu a partir de 2012 no sítio central *LeR<sup>+</sup> PNL*.

**FIGURA 23 –VISITAS AOS SÍTIOS ELETRÓNICOS LER<sup>+</sup>/PNL E ESCOLAS**



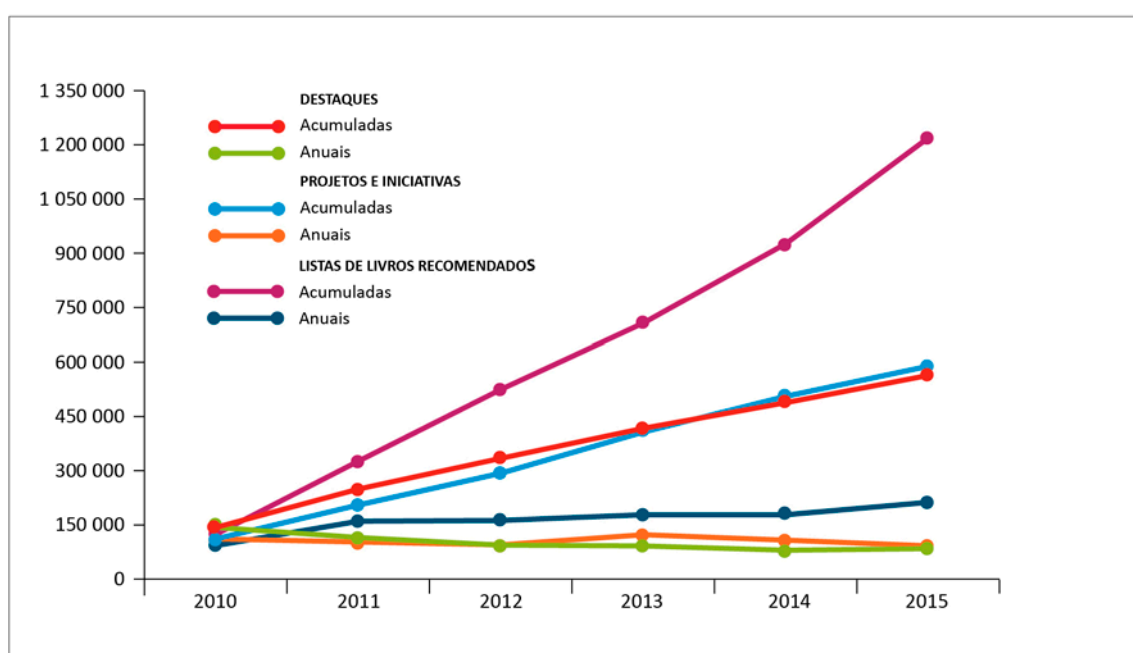
Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

A análise das visitas às páginas do sítio *Escolas* permite concluir que a área que desperta um maior interesse é a que apresenta as listas de livros recomendados pelo

<sup>80</sup> *Vd.* pp. 146-147.

PNL. Sendo atualizada todos os anos, tem recebido um número sempre crescente de visitantes, que ascendeu a um total de mais de um milhão. Seguem-se-lhe as áreas de *Destques* e de *Projetos e Iniciativas* onde são apresentadas notícias e novos projetos, com um total de mais de meio milhão de visitantes cada uma. Como seria previsível, as áreas menos visitadas são as mais estáticas, cujos conteúdos não têm sido atualizados, como é o caso da que apresenta as *Orientações* para o trabalho docente, que recebeu uma média de seis mil visitantes anuais e um total de pouco mais de trinta mil visitas (figura 24).

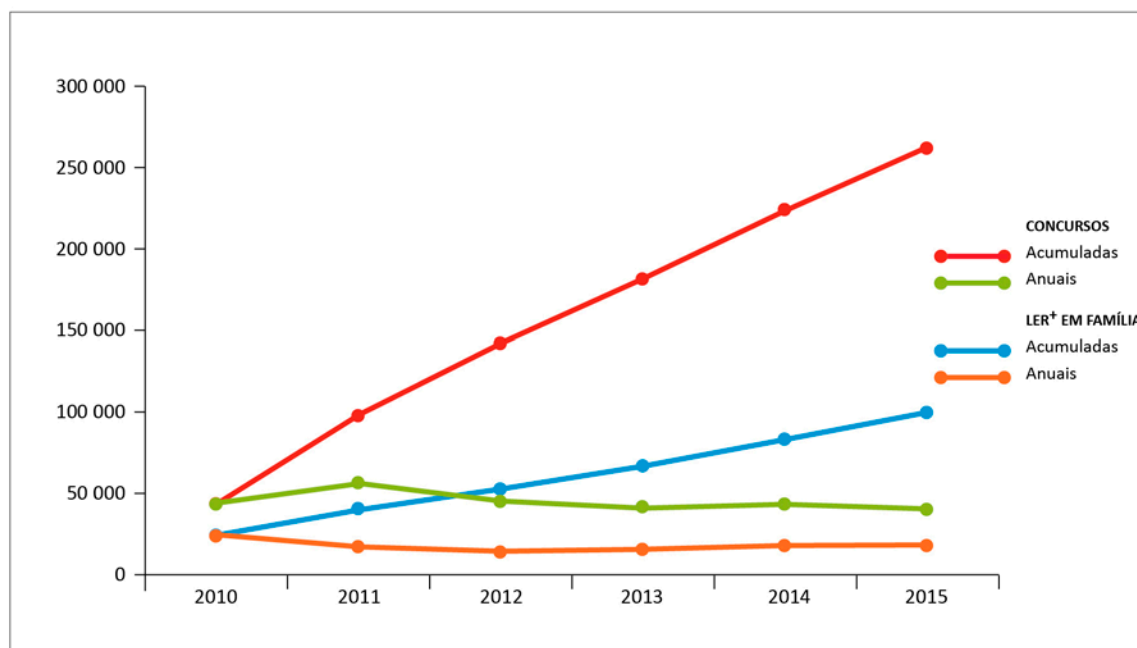
**FIGURA 24 –VISITAS DAS DIFERENTES PÁGINAS DO SITE ESCOLAS**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

O site *Concursos* recebeu nos seis anos um total de 263 270 visitas, mas atingiu o ponto mais alto em 2011 com 55 mil interessados e, a partir de então, apesar do aumento do número de concursos que o PNL tem patrocinado, as visitas anuais mantêm-se na ordem das 40 000. Segue-se em número de visitantes o *LeR+ em Família* com perto de 100 000 visitantes (figura 25).

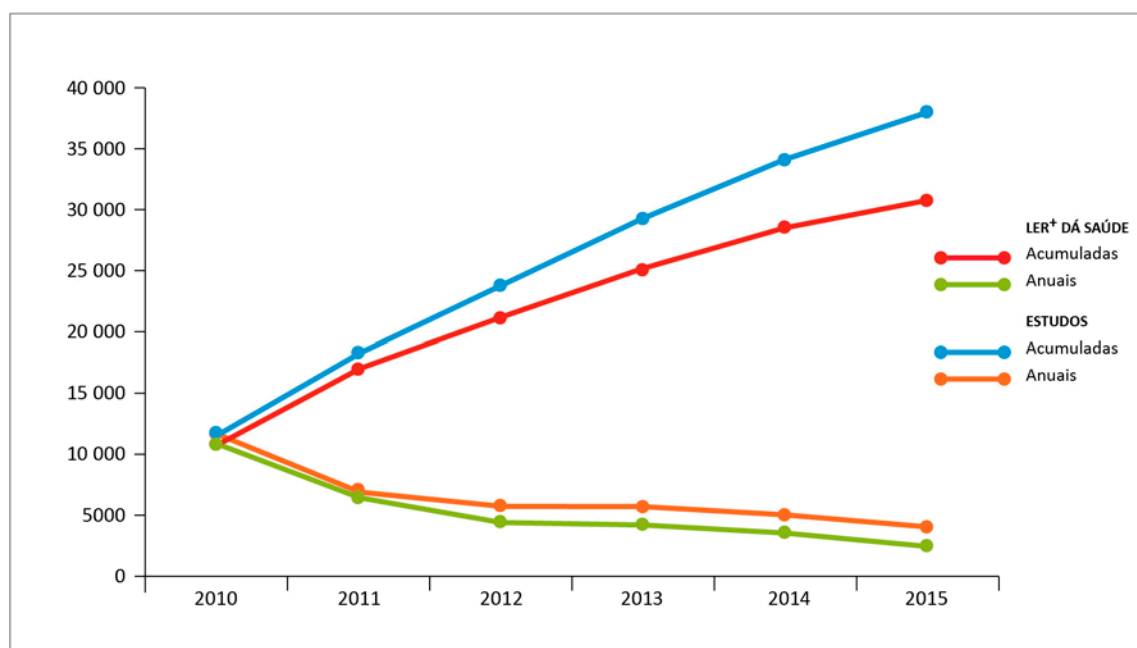
**FIGURA 25 – VISITAS AOS SÍTIOS ELETRÔNICOS PNL – CONCURSOS E LER+ EM FAMÍLIA**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

Os sites de informação/apoio a projetos menos visitados são os que não têm recebido conteúdos novos, como é o caso do *LeR+ dá Saúde* e do que disponibiliza os *Estudos PNL*, onde a última publicação data de 2011 (figura 26).

**FIGURA 26 – VISITAS AOS SÍTIOS ELETRÔNICOS PNL – LER+ DÁ SAÚDE E ESTUDOS**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

## 7.2. Sítios eletrónicos PNL destinados a disponibilizar conteúdos para promoção da leitura e da escrita em suporte digital

O quadro 64 apresenta os sítios PNL destinados a disponibilizar conteúdos para promoção da leitura e da escrita em suporte digital, os respetivos públicos prioritários, os objetivos e os conteúdos de cada um.

**QUADRO 64 – SÍTIOS ELETRÓNICOS PNL COM RECURSOS DIGITAIS PARA LEITURA E ESCRITA**

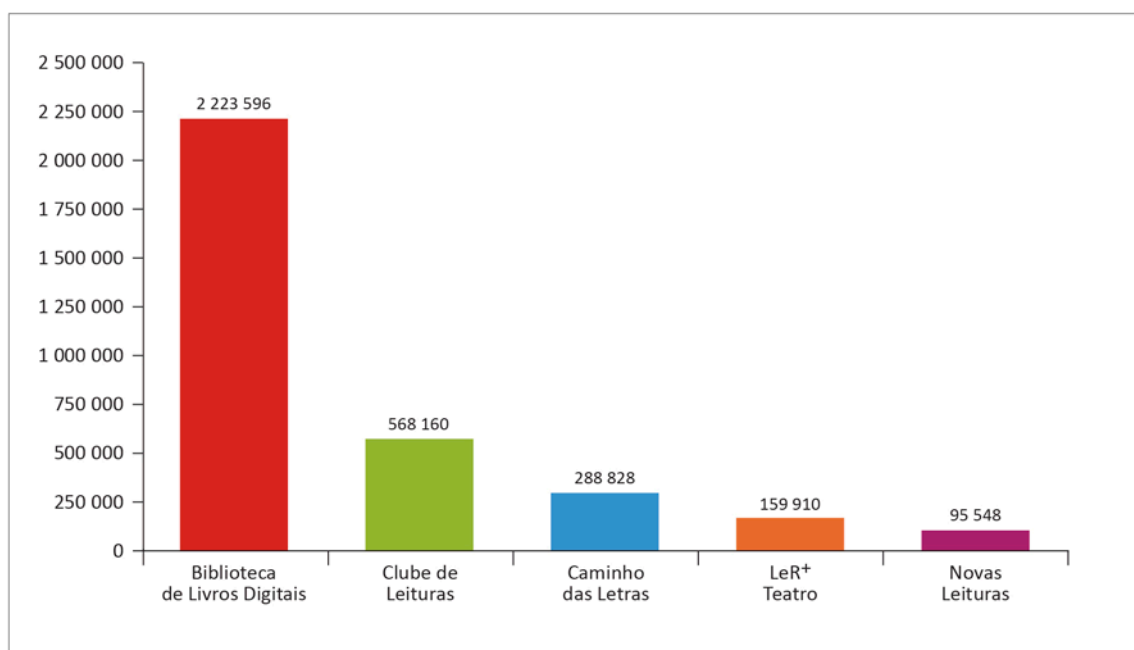
NOME DO SÍTIO	PÚBLICO PRIORITÁRIO	OBJETIVOS CENTRAIS	CONTEÚDOS	DATAS DE LANÇAMENTO	
				PROGRAMA	SÍTIO
<i>Biblioteca de Livros Digitais</i>	Crianças Jovens Docentes Famílias	Proporcionar livros atrativos para várias idades	Conjuntos de livros que destacam textos escritos, lidos e animados para 4 grupos de idades.  Possibilidade de registo para escrita de textos originais	2009	2009
<i>Clube de Leituras</i>	Toda a população	Criar comunidades de leitores <i>online</i>	Comunidade de interessados em leitura agregados pelos seus blogues e sítios eletrónicos	2007	2007 Reestruturações em 2010
<i>Caminho das Letras</i>	Docentes Famílias	Recurso educativo para apoiar a iniciação à leitura	Apresentação do alfabeto, da pronúncia de letras e palavras associadas a imagens e vídeos.  Módulos de <i>e-learning</i> para formação de docentes sobre dois temas: a decifração; a compreensão da leitura	2008	2008 Reestruturações 2010
<i>Novas Leituras</i>	Crianças Jovens Docentes Famílias	Permitir aproximar os autores e os livros dos leitores	Autores e obras para crianças e jovens apresentam-se	2010	2010
<i>LeR<sup>+</sup> Teatro</i>	Crianças Jovens Docentes Famílias	Promover o gosto pelo teatro e a prática de dramatização	Recurso educativo para apoio ao teatro na escola e em família	2010	2010

Fonte: PNL – Portal LeR<sup>+</sup>.



Recorrendo ao *Google Analytics* é possível analisar o número de visitas entre 2010 e 2015 a cinco destes sítios (figura 27). Os dados referentes ao total de visitas põem em destaque o sítio *Biblioteca de Livros Digitais*, que logo no primeiro ano recebeu quase um milhão de visitas e no período entre setembro de 2009 e setembro de 2015 atingiu um total superior a dois milhões. Seguiram-se o *Clube de Leituras* com mais de meio milhão de visitas, o *Caminho das Letras* com cerca de 290 000 visitas, o *LeR+ Teatro* com cerca de 160 000 e o *Novas Leituras* com quase 100 000.

**FIGURA 27 – NÚMERO TOTAL DE VISITANTES AOS SÍTIOS PNL COM RECURSOS DIGITAIS (SET.**



Fonte: Google Analytics (setembro 2015).

### **7.3. A Biblioteca de Livros Digitais**

A *Biblioteca de Livros Digitais* (BLD) foi concebida e executada pelo CITI da Universidade Nova de Lisboa, para apoiar o desenvolvimento da leitura e estimular o prazer de ler. Trata-se de um instrumento inovador de promoção de leitura, que inclui obras para várias idades e temáticas variadas. Oferece uma espécie de ponte entre o livro em papel e a leitura em suporte digital. Os livros digitais são apresentados para que as crianças folheiem as páginas *online*, possam ler e ouvir ler, de forma correta e em sincronia com o surgimento das palavras e das frases do texto.

Os livros digitais são cada vez mais usados na aprendizagem da leitura e a investigação tem demonstrado que promovem a literacia emergente, estimulam o envolvimento das crianças na relação com o texto escrito, pois graças à vivacidade e ao movimento não só lhes captam o interesse como lhes prendem a atenção durante mais tempo (De Jong & Bus, 2003), facilitam a descodificação e têm efeitos positivos tanto na ampliação do vocabulário como na compreensão das histórias (Moody, 2010).

O facto de muitos livros digitais incluírem ilustrações animadas facilita a compreensão, mas o fator que melhor apoia a aprendizagem da leitura é a associação entre as palavras e frases do texto escrito e as palavras e frases do mesmo texto lidas em voz alta, sendo os efeitos especialmente benéficos quando as letras surgem em total sincronia com os sons que lhes correspondem, pois reforçam a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto, sobretudo quando as diversas letras aparecem destacadas de modo a permitir claramente a sua identificação associada à pronúncia.

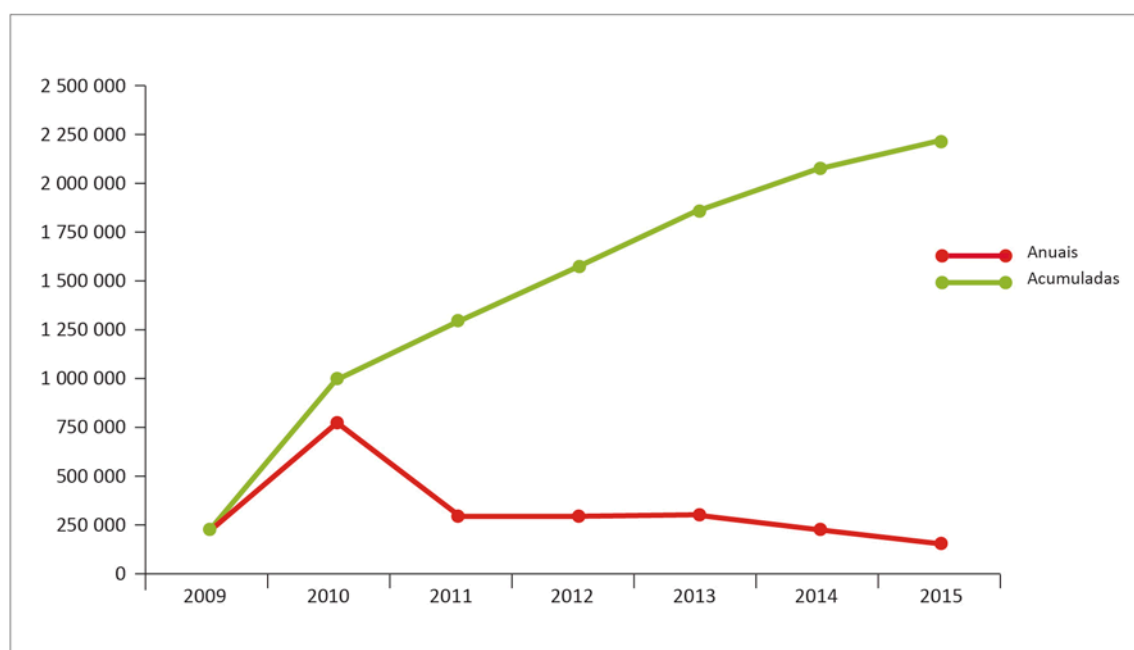
Perante livros impressos as crianças que ainda não sabem ler necessitam de mediação de um adulto para entender e seguir a narrativa, enquanto perante livros digitais ganham autonomia e podem multiplicar as suas experiências de leitura como e quantas vezes quiserem. Além disso, o facto de as páginas dos livros digitais serem folheados de maneira semelhante à dos livros em papel, ajuda-as a perceber, mais cedo e mais depressa, qual a orientação e a sequência adequada ao manuseamento de livros. A investigação tem ainda constatado que os livros digitais beneficiam particularmente as crianças que revelam dificuldades de aprendizagem (Zucher, Moody & McKenna, 2009).

Alguns livros digitais incluem, em hipertexto, o acesso ao significado de palavras menos frequentes, pelo que funcionam como dicionário, com a vantagem de indicarem o significado específico no contexto em que as palavras desconhecidas estão inseridas.

A BLD do PNL foi iniciada em setembro de 2008 e no decurso de um ano foram disponibilizados 10 livros originais e 13 livros adaptados a partir de obras já existentes, com direitos cedidos gratuitamente ao PNL por autores e editoras. Com base nos elementos do *Google Analytics* é possível verificar que em setembro de 2009 o sítio da BLD tinha já recebido 950 673 visitas.

No ano seguinte incluíram-se outros cinco livros originais e um livro adaptado e, em setembro de 2010, a biblioteca recebera já 780 227 visitas. No ano seguinte o número de visitas ascendeu aos 1 275 581 visitantes.

**FIGURA 28 – VISITAS À BIBLIOTECA DE LIVROS DIGITAIS**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

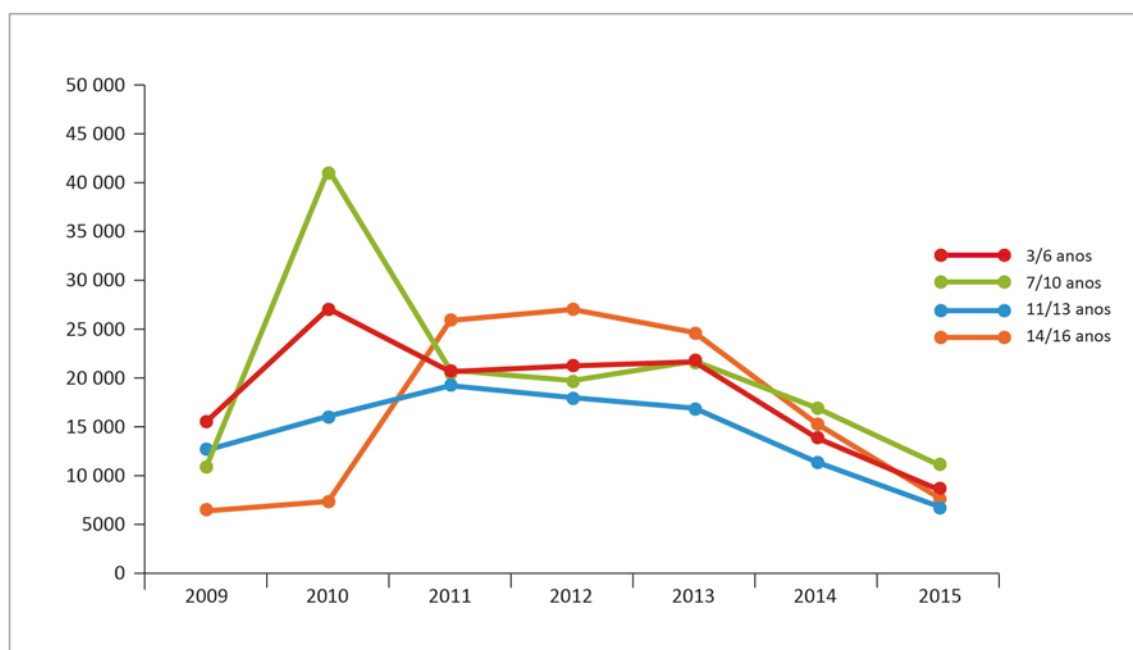
Em 2011 foi ainda incluído um livro novo, mas a partir da segunda fase a parceria entre o PNL e o CITI não foi mantida, o que impediu a dinâmica gerada em torno deste e de todos os outros projetos digitais. Em 2013 foram retiradas duas obras devido a suspensão de cedência de direitos, por parte dos respetivos detentores.

Na intenção de comparar o interesse suscitado pelos livros dirigidos a cada grupo etário, recorreu-se igualmente ao *Google Analytics*. Foi obtido o número médio de visualizações anuais dos livros referentes a cada grupo etário (figura 29) e o número médio de visualizações acumuladas igualmente para cada grupo (figura 30).

Em primeiro lugar, verificou-se que a média total de visitas aos livros dirigidos a cada grupo etário foi sempre superior a 100 mil visitas. Os livros mais visionados foram os do grupo etário entre sete e dez anos, com um total de quase 140 mil visitas ao longo do período em que a BLD se manteve disponível. É natural que muitos dos visitantes sejam crianças que fizeram consultas autónomas e tenha havido igualmente muitas consultas em salas de aula e bibliotecas. No ano 2010 a média de consultas atingiu o pico mais alto devido ao impacto da disponibilização de um livro especificamente destinado a sensibilizar as crianças e as famílias para a necessidade de comportamentos preventivos que evitassem a propagação da gripe A. Este livro foi bem acolhido pelos docentes e pelas famílias, ascendendo as visualizações a quase 200 mil visitas.

Muitas das crianças que consultaram livros dirigidos ao grupo entre os três e os seis anos possivelmente fizeram-no na companhia de um adulto, na escola ou em família. Os livros desse nível etário atingiram um total de quase 130 mil visualizações, mas com as variações anuais indicadas na figura 29: um crescimento significativo entre 2009 e 2010 e uma redução igualmente expressiva entre 2013 e 2015. A mesma tendência na redução de visitas se pode constatar nos livros dos outros níveis etários.

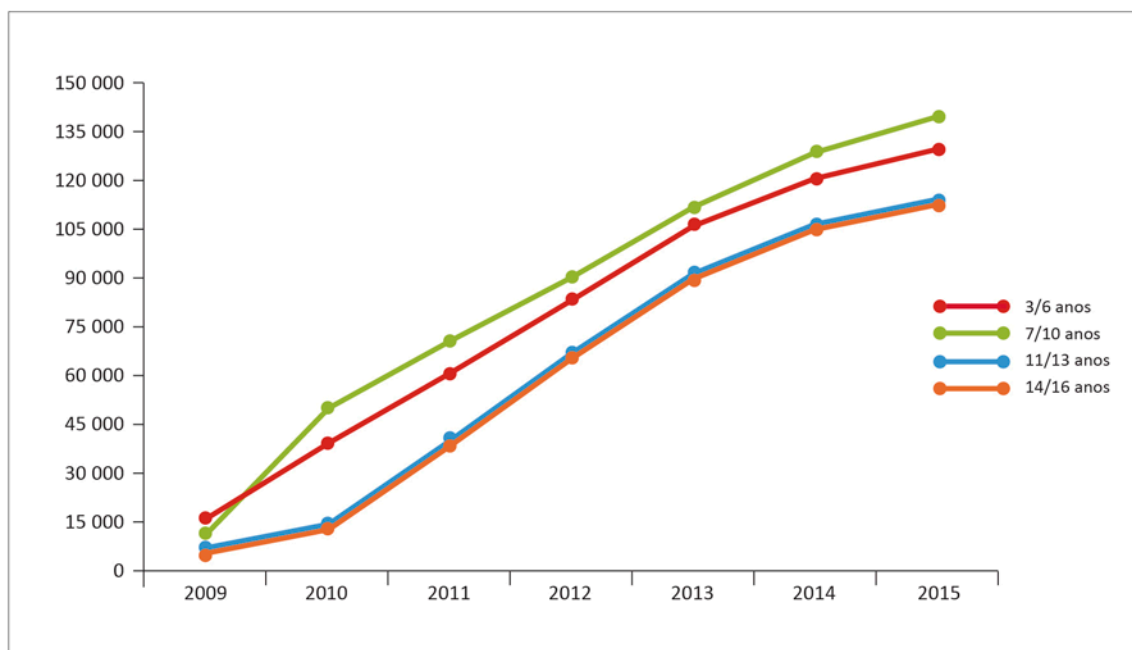
**FIGURA 29 – MÉDIA ANUAL DE VISITAS AOS LIVROS DIGITAIS DIRIGIDOS A CADA GRUPO ETÁRIO**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

Um estudo sobre a utilização dos livros da biblioteca digital do PNL nos jardins de infância, realizado em 2012 a partir de um inquérito *online* ao qual responderam 548 educadores de todo o país, refere que a maioria dos participantes lhes reconheceu vantagens por captarem e manterem a atenção das crianças de forma sustentada e por permitirem a abordagem de temas específicos e leituras na hora do conto (Santos & Mata, 2013). No entanto, embora alguns educadores utilizem os livros digitais diária ou semanalmente, a maioria não os tem integrado na sua prática pedagógica de forma sistemática. Relativamente a possíveis desvantagens de livros em formato digital, os educadores referiram apenas as dificuldades relativas ao equipamento de que dispõem, ou ao acesso à Internet, não referindo aspetos negativos nos próprios livros.

**FIGURA 30 – MÉDIA DE VISITAS ACUMULADAS AOS LIVROS DIGITAIS DIRIGIDOS A CADA GRUPO ETÁRIO**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

O relatório de avaliação externa dos primeiros cinco anos do PNL refere-se à BLD nos seguintes termos: *a Biblioteca de Livros Digitais, criada também pelo CITI em parceria com o PNL e disponível [...] desde final de 2008, integra atualmente 30 livros digitais dirigidos a crianças em idade escolar ou pré-escolar, organizados por quatro grupos etários, que podem ser lidos de forma autónoma ou ouvidos, acompanhando a escrita. O número de visitas totalizou um milhão, o que constitui um bom indicador da forte visibilidade e utilização que está a ser feita desta biblioteca* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:30).

#### **7.4. O Clube de Leituras**

O sítio *Clube de Leituras*, realizado pelo CITI – Universidade Nova de Lisboa, foi lançado em 2007. Destinou-se a criar um espaço comunitário na Internet que se situa para lá do conceito tradicional de lugar da publicação na rede, entendido como mero repositório de trabalhos. É uma iniciativa Web 2.0 estruturada pela agregação de um número considerável de projetos individuais, entretecidos numa teia dinâmica de ligações. Para além de blogues e sítios individuais, inclui notícias e informações sobre livros

e autores, vídeos com depoimentos e acontecimentos, sempre centrados no prazer de ler. Dinamiza também vários tipos de concursos de leitura. Destina-se a todos os cidadãos, embora com enfoque especial nas pessoas habituadas a navegar na Internet, em particular adolescentes e jovens adultos.

O acesso aos conteúdos de qualquer área informativa do Clube é aberto a todos os visitantes, mas a participação como membro produtor depende de uma inscrição feita através de registo numa ficha *online*, onde, além da identificação, o candidato indica os seus interesses culturais na área da Literatura, Música e Cinema. Logo que se torna membro do Clube pode aceder à sua área pessoal para criar o seu blogue, para guardar sons, imagens e vídeos (no armazém multimédia) e ainda para criar uma rede de contactos<sup>81</sup>. Os blogues pessoais são por sua vez agregados num dos cinco *Salões* – salão de narrativas, salão de poesia, salão de teatro, salão de ciência, salão de críticas.

Além de oferecer estas possibilidades, o Clube inclui ainda uma biblioteca de e-books que se encontram no domínio público, notícias, vídeos, citações e uma área de *saberes em rede*, que inclui Teatro, Narrativa, Dança, Política, Poesia, Música, Ciência e que agrega a totalidade das hiperligações das redes de autores.

O Clube acolheu e fez a gestão dos dois concursos que desafiavam os alunos para a construção de blogues – *Bento Jesus Caraça* e *Inês de Castro* – lançados à comunidade escolar pelo PNL e que obtiveram uma expressiva participação de alunos e professores.

Em 2009 o *Clube de Leituras* foi objeto de um estudo de caso que visou determinar a sua eficácia como instrumento de promoção da leitura e da escrita entre grupos interessados pela literatura (Correia, 2009). Este estudo efetuou uma caracterização sociográfica dos membros do clube (sexo, idade, profissão), apurou a origem geográfica dos visitantes em Portugal e no mundo. Com base num questionário *online* enviado a todos os membros inscritos (2255 em maio de 2009) verificou-se que as funcionalidades mais utilizadas pelos participantes que enviaram resposta (339) eram a construção e o uso de blogues (50%), a *Biblioteca de Livros Eletrónicos* (50%), as notícias (42%) e os concursos (41%).

---

<sup>81</sup> Tratou-se de uma iniciativa pioneira, pois em 2007 ainda não se tinham difundido as redes sociais que hoje agregam comunidades de internautas.

Sobre o *Clube de Leituras* o autor do estudo concluiu tratar-se de *um sítio de Web participativa que promove a literacia digital e a aprendizagem [...] um agregado voluntário e espontâneo de vontades interessadas em partilhar saberes e conhecimentos expressos de modo totalmente informal* (Correia, 2009:82).

O relatório de avaliação externa da primeira fase do PNL refere também o *Clube de Leituras*, identificando-o como um dos projetos PNL para promover a leitura em suporte digital. *A promoção da leitura em suporte digital está bem patente nos recursos eletrónicos disponibilizados. Um deles é o Clube de Leituras, sítio eletrónico criado pelo Centro de Investigação para Tecnologias Interativas (CITI) da Universidade Nova de Lisboa [...] vocacionado para a criação de uma comunidade virtual de leitores, onde são divulgados e partilhados livros e leituras* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:30).

### **7.5. O sítio *Caminho das Letras***

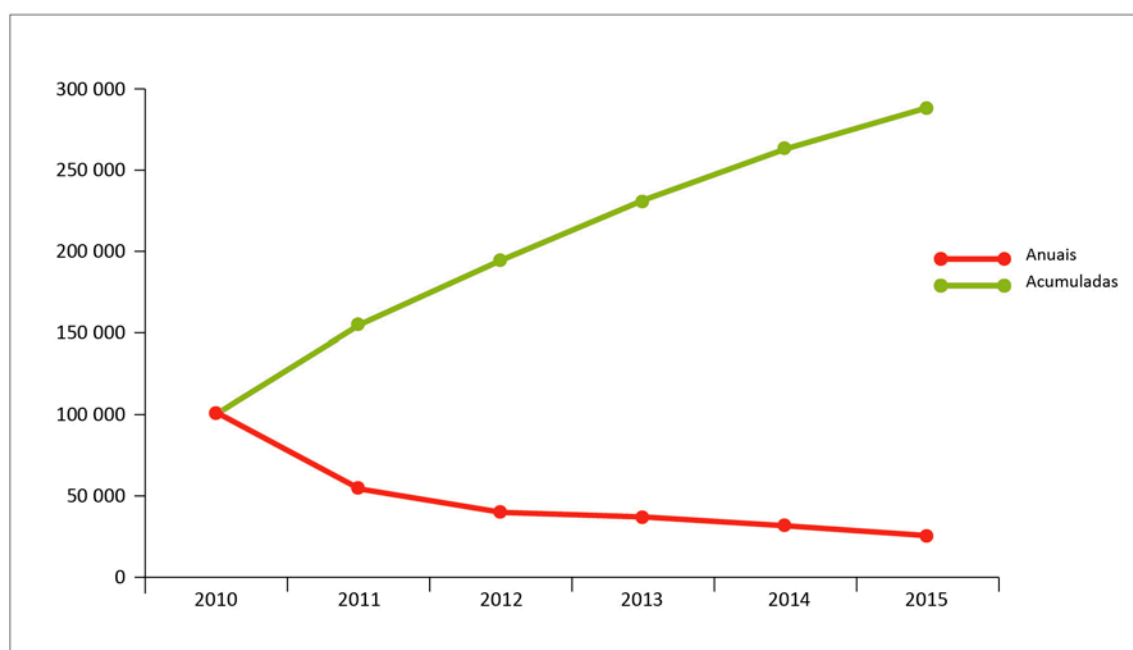
O *Caminho das Letras* é um sítio lúdico e interativo, desenvolvido numa parceria entre o PNL o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e concebido pelo CITI. Destinado a apoiar a iniciação à leitura, pode ser usado em sala de aula, em família ou autonomamente pelas crianças. Convida-as para viajarem numa nave que as leva ao espaço para conhecerem as letras do alfabeto, os grupos de letras mais frequentes na língua portuguesa ou uma biblioteca de livros digitais. Quem aceita o desafio pode criar uma personagem para viajar, escolhendo feições, cabelo, vestuário, acessórios, nome e, uma vez equipado, eleger um dos três destinos propostos. Cada letra, ou cada conjunto de letras, surge no ecrã acompanhada pelo som que lhe corresponde e é associada a palavras que a incluem, de modo a tornar clara a associação entre a grafia e o som. Para captar a atenção e tornar a aprendizagem motivante surgem vários desenhos, fotografias, animações ou vídeos, concebidos especificamente para ilustrar as aprendizagens propostas.

Além dos materiais destinados às crianças, o *Caminho das Letras* inclui dois módulos em *e-learning* para facultar aos professores informações sobre decifração e compreensão, sugestões pedagógicas e uma bibliografia.

A avaliação externa do PNL incluiu referência a este recurso: *O sítio constitui-se como um instrumento educativo para os educadores e as famílias, com vista a facilitar os primeiros passos das crianças na aprendizagem da leitura* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:30).

A recolha de elementos sobre visitas ao sítio *Caminho das Letras* (figura 31) revelou o expressivo número de mais de 100 mil visitas no ano do lançamento. No entanto, no segundo ano verificou-se um elevado decréscimo, seguindo-se uma tendência de perda sucessiva de visitas até 2015, ano em que recebeu cerca de 25 mil visitantes.

**FIGURA 31 – CAMINHO DAS LETRAS – VISITAS ANUAIS E ACUMULADAS**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

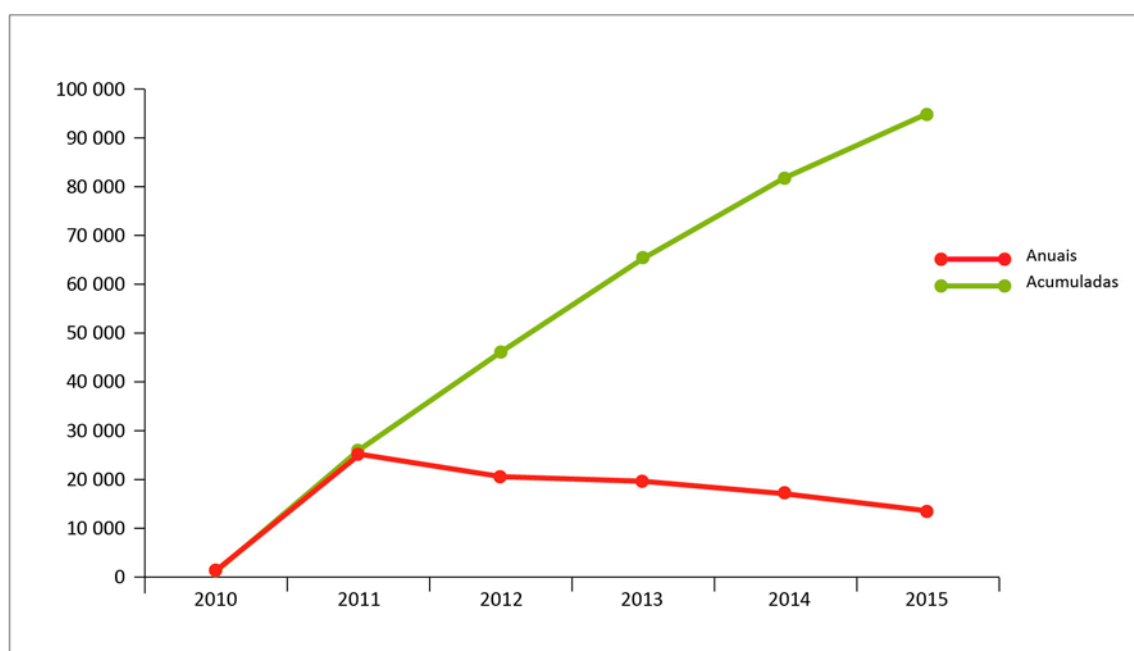
Para contrariar a tendência no decréscimo nas visitas é desejável lançar medidas que melhor divulguem a existência e a utilidade deste recurso, sobretudo se forem integradas em iniciativas para ampliar o apoio às práticas de iniciação à leitura, destinadas a docentes e às famílias.



## 7.6. O sítio *Novas Leituras*

O sítio *Novas Leituras* foi concebido para aproximar os leitores de escritores e ilustradores. Convidaram-se vários autores de obras recomendadas pelo PNL para apresentarem em vídeo obras da sua autoria e desse modo estabelecerem uma comunicação mais próxima com crianças e jovens. Foi ainda criada a personagem *Rato de Biblioteca* para melhor cativar os mais novos e incluíram-se sinopses dos livros apresentados, bem como uma pequena biografia de cada autor e outras sugestões de leitura. A média de visitas anuais ao sítio *Novas Leituras* tem variado, mas a partir de 2012 registou-se um decréscimo significativo, certamente por não se terem verificado atualizações na inclusão de autores e de livros.

**FIGURA 32 – VISITAS ANUAIS (DE SETEMBRO A SETEMBRO) AO SÍTIO *NOVAS LEITURAS***



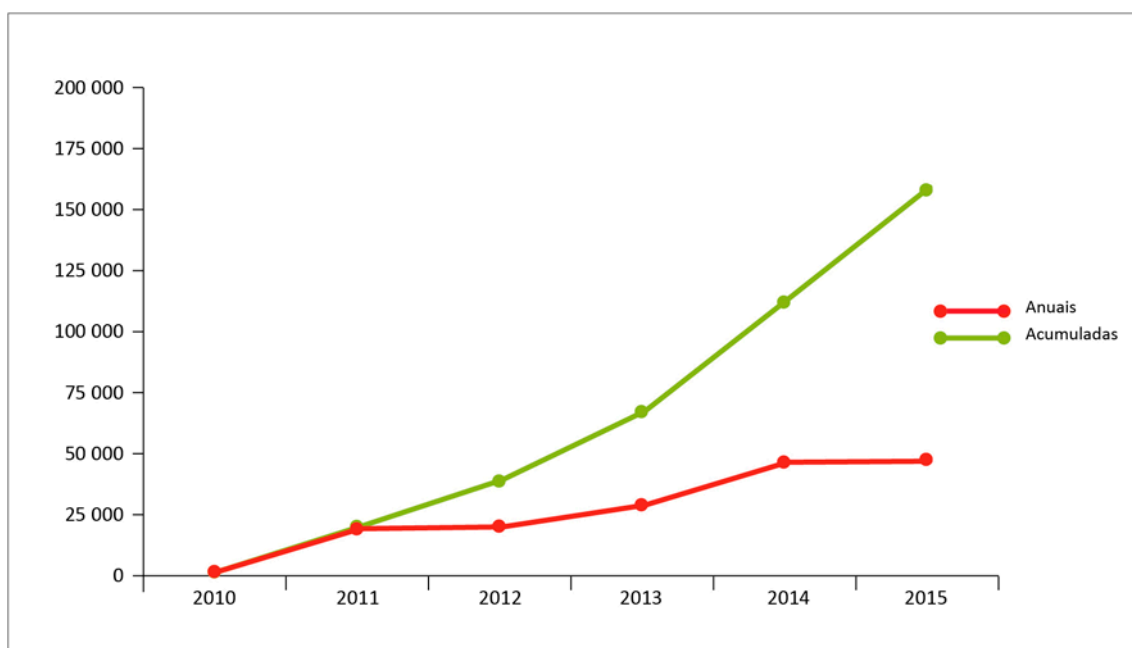
Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

### 7.7. O sítio *LeR+ Teatro*

O projeto *LeR+ Teatro* promove a leitura de textos dramáticos e convida a comunidade escolar a promover iniciativas associadas a temáticas relacionadas com o teatro. Divulga também atividades desenvolvidas em estabelecimentos de ensino e projetos de grupos profissionais que envolvem uma componente pedagógica.

Os conteúdos incluem exemplos em vídeo de práticas teatrais relacionadas com a representação, testemunhos de personalidades ligadas ao teatro, um glossário de termos teatrais e uma breve história do teatro. Para apoiar a montagem de espetáculos são disponibilizados textos para dramatizar, técnicas de maquilhagem para caracterização de personagens, exemplos de figurinos e bandas sonoras utilizáveis em vários tipos de peças. Este sítio tem vindo a receber um número crescente de visitas (figura 33).

**FIGURA 33 – VISITAS AO SÍTIO *LER+ TEATRO***



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de setembro de 2009 e 1 de setembro de 2015).

## 7.8. O projeto *Voluntários de Leitura*

*Voluntários de Leitura* é um projeto que se articulou com o PNL, mas foi concebido pelo Centro de Investigação para Tecnologias Interativas da Universidade Nova de Lisboa (CITI – UNL) e pela Associação para o Voluntariado de Leitura (AVL). Visou sensibilizar os cidadãos para o valor social da leitura e do voluntariado e, através de um sistema de gestão que recorre a uma plataforma *online*, estimular a adesão de voluntários e o seu encaminhamento sobretudo para escolas e bibliotecas onde são acolhidos e enquadrados pelos profissionais da leitura.

Os objetivos centrais do projeto são os seguintes: sensibilizar as instituições promotoras de leitura para as vantagens de se abrirem ao acolhimento de voluntários; apoiar iniciativas de escolas, bibliotecas e outras organizações na captação, no enquadramento de voluntários de leitura e na divulgação das atividades realizadas junto da sua comunidade; sensibilizar a sociedade civil para o valor social do voluntariado de leitura e estimular a adesão de voluntários, através de uma plataforma digital, que facilita as inscrições e funciona como instrumento congregador entre voluntários e profissionais; disponibilizar informação e apoio técnico e científico sobre o valor e a prática do voluntariado de leitura; assegurar recursos de formação a voluntários, bem como a responsáveis pela gestão de programas de voluntariado; realizar investigação sobre o impacto das ações de voluntariado no desenvolvimento da literacia e na consolidação dos hábitos de leitura de crianças e jovens.

Na fase de lançamento, o final de 2012, foram estabelecidos acordos de cooperação com o PNL, a RBE e a DGLAB a fim de apoiar a ação de promoção de leitura desenvolvida pelas escolas, pelas bibliotecas escolares e pelas bibliotecas públicas. A partir do início de 2013 estabeleceram-se outros protocolos de colaboração com as seguintes instituições: Observatório da Língua Portuguesa, a Entrajuda, Fundação do Gil, Fundação Aga Khan e Rede de Universidades Seniores (RUTIS). Nos anos seguintes o projeto alargou os protocolos de colaboração aos seguintes parceiros: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua; Ajudaris; Itaú BBA; Fnac, e trinta e seis câmaras municipais. A Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Montepio e a companhia de seguros Lusi-tânia asseguraram apoio financeiro ao projeto.

O sítio eletrónico do projeto foi concebido para estimular a adesão de voluntários e de instituições de acolhimento. Inclui conteúdos destinados a assegurar uma apreensão das diferentes dimensões do projeto, a fornecer elementos que permitam o enquadramento dos voluntários de leitura nas organizações e formação em *e-learning* para apoiar a atividade dos participantes.

Para avaliar o impacto do trabalho recorreu-se a vários instrumentos: análise da audiência do sítio, através do *Google Analytics*; análise da audiência das páginas do Facebook; questionário *online* dirigido aos participantes – voluntários, professores bibliotecários, docentes, bibliotecários, cidadãos – lançado no final do 1.º ano do projeto; questionário *online* dirigido às bibliotecas públicas.

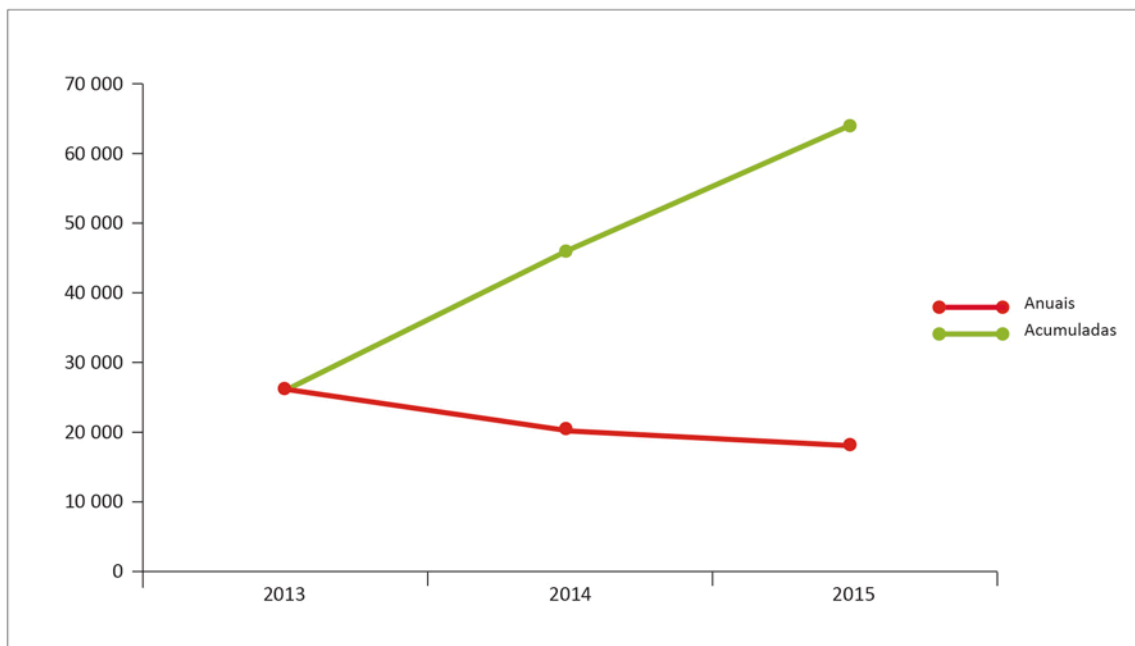
Para interligar eletronicamente todas as entidades que participam no projeto, desenvolveu-se uma plataforma recorrendo a um sistema de gestão de base de dados. A plataforma convida as escolas, os voluntários, as bibliotecas municipais e outras entidades/organizações a utilizar um perfil eletrónico para que a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o CITI possam gerir a integração dos voluntários nas instituições que preferem, e aceder a todas as funcionalidades que tornam possível operacionalizar o voluntariado. O Sistema de Gestão do Voluntariado de Leitura (SGVL) é atualizado frequentemente e sofreu alterações à estrutura e à navegação em função das necessidades e reorientações estratégicas. Trata-se de uma plataforma em constante evolução e que pretende ir ao encontro das exigências do projeto, bem como responder a solicitações fundamentadas por parte dos diversos intervenientes que lhe acrescentem valor.

A partir do sítio *Voluntários de Leitura* é possível efetuar o registo das seguintes entidades: voluntários; escolas/agrupamentos; bibliotecas municipais; outras instituições. A Rede de Bibliotecas Escolares integra voluntários inscritos em escolas que se enquadrem nas suas preferências e a equipa de coordenação do projeto integra os voluntários nas bibliotecas públicas.

Os responsáveis pela gestão do projeto podem aceder aos dados das entidades registadas e, a partir destes elementos, é possível dispor de informação atualizada sobre: escolas inscritas, agrupamentos, bibliotecas municipais, concelhos a que pertencem, coordenadores e respetivos contactos. Depois de o voluntário ser colocado numa escola, ou numa biblioteca, esta propõe uma data para a realização de uma primeira

reunião, a fim de aferir a aptidão do voluntário, da sua disponibilidade e motivação e, no caso de haver acordo, estabelecer um programa de atividades. Entre 2013 e 2015 tem sido possível contar com a participação de um significativo número de cidadãos, 1365 inscritos, que têm prestado apoio em 383 escolas e 59 bibliotecas de todo o país.

**FIGURA 34 – VISITAS AO SÍTIO VOLUNTÁRIOS DE LEITURA**



Fonte: Google Analytics (período entre 1 de janeiro de 2013 e 1 de janeiro de 2016).



## 8. A AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE LEITURA – RESULTADOS E IMPACTO

Para apreciar os resultados e o impacto da primeira fase do PNL recorreu-se a três tipos de elementos. Em primeiro lugar às conclusões do processo de avaliação externa que decorreu entre 2006 e 2011, incluídas nos sucessivos relatórios elaborados pela equipa do CIES- IUL e ainda aos barómetros de opinião pública lançados em 2007, 2009 e 2011, igualmente no âmbito da avaliação externa. Como foi já referido, a atividade do PNL durante a segunda fase não foi acompanhada pelo processo de avaliação que a conceção inicial do PNL previa pelo que não é possível incluir elementos sobre resultados e impactos da intervenção que decorreu a partir do ano letivo 2012-2013. Em segundo lugar, recorreu-se aos elementos disponíveis no *Google Analytics* para verificar a adesão aos programas e projetos do PNL, através da análise do número de visitas aos sítios eletrónicos que foram apresentadas no capítulo anterior. Em terceiro lugar, tomou-se em consideração a evolução do desempenho dos estudantes portugueses no estudo PISA, comparando os resultados obtidos na primeira fase de avaliação (ano 2000), em que o domínio central fora a literacia de leitura, com os resultados obtidos nas fases posteriores de 2003 e 2006, mas sobretudo com os da fase de 2009, em que o domínio central voltou a ser a literacia de leitura, e também com os resultados obtidos em 2012. Finalmente, embora não seja possível analisar a evolução de resultados dos alunos portugueses no estudo PIRLS, dado que Portugal não participou nas fases deste estudo anteriores a 2011, apreciou-se o nível de desempenho dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, comparando-os com os resultados obtidos pelos alunos dos países que participaram neste estudo internacional.

No que se refere às práticas de leitura não é ainda possível avaliar potenciais impactos do PNL. Esse tipo de análise exige o lançamento de novos inquéritos, dirigidos à população portuguesa, em particular à população escolar, grupo para quem o PNL dirigiu a maioria dos seus programas e projetos. Será indispensável obter resultados de novos estudos, que estão previstos no programa do PNL, para permitir comparações com os resultados dos inquéritos realizados em 2007 no âmbito do PNL<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Vd. Estudos PNL – *A Leitura em Portugal e Os Estudantes e a Leitura*.

A preocupação com a avaliação foi uma das opções estratégicas explicitadas na conceção inicial do PNL, assente na convicção de que as políticas públicas devem ser acompanhadas por análises sistemáticas e rigorosas, que permitam apoiar as decisões em informação cientificamente comprovada. No primeiro ano do Plano, considerado como período de lançamento, a equipa de avaliação coordenada por António Firmino da Costa concebeu e afinou o sistema de avaliação, referindo no relatório apresentado em agosto de 2008: *a avaliação assumiu um carácter preliminar e experimental [...]. A primeira fase dos Estudos de Avaliação do Plano Nacional de Leitura teve como objetivo principal a conceção de um Sistema de Avaliação do PNL. Esse Sistema de Avaliação, a ser instalado e acionado nos anos seguintes, permitirá acompanhar de maneira continuada e sistemática o desenvolvimento do Plano, com vista a caracterizar, analisar e avaliar a execução dos programas, as atitudes dos públicos abrangidos e os impactos no desenvolvimento da leitura* (Costa, Pegado, Ávila, 2008:12).

Os fundamentos do sistema de avaliação, bem como as opções metodológicas ,foram desde logo apresentadas, mas surgiram mais desenvolvidas no relatório relativo aos primeiros cinco anos do PNL, publicado em julho de 2011: *As operações metodológicas [...] promovidas diretamente para a avaliação do PNL ao longo dos cinco anos de avaliação [incluem]: análise do sistema de informação do Plano; entrevistas à Comissão do PNL; inquérito às escolas, do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico (três aplicações, em 2007, 2008 e 2010); inquérito a unidades de saúde registadas no PNL (aplicado em 2009); estudos de caso em escolas, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, câmaras municipais, unidades de saúde e Centros Novas Oportunidades, que incluíram visitas aos locais, entrevistas, conversas informais, recolha de documentação, observação de espaços e de atividades (num total de 80 casos e de cerca de 250 entrevistados, entre 2006 e 2010); observação direta de campanhas de divulgação; barómetro de opinião pública, através de inquérito a amostras representativas da população portuguesa (três aplicações, em 2007, 2009 e 2011); entrevistas a atores de referência* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011:14).

O mesmo relatório refere-se aos princípios de independência e rigor analítico que presidiram à avaliação do PNL, os quais conjugaram *um posicionamento de*



*avaliação externa com uma interação cooperante com as entidades responsáveis pelo desenvolvimento do Plano, de modo a contribuir tanto para a produção de conhecimento e a prestação de contas pública (accountability) como para a aprendizagem dos atores envolvidos, a regulação do Plano, o aperfeiçoamento continuado das suas ações e a potenciação dos seus resultados e impactos* (Costa, Pegado, Ávila, 2008:12). Na verdade, durante toda a primeira fase, a comunicação entre os elementos da equipa de avaliação externa e os responsáveis pela coordenação do PNL permitiu várias reformulações e ajustamentos, que tiveram em conta a informação recebida sobre o grau de aceitação e a exequibilidade de propostas do PNL nos diferentes contextos em que os projetos decorreram.

Para apresentar a incidência das dimensões presentes na avaliação externa, os autores deste relatório referem-se às dimensões em que o próprio PNL se desdobra: *Os desafios que se colocam à avaliação de um programa como o PNL são vários, e remetem, essencialmente, para a complexidade de que o PNL se reveste, a vários níveis: é um programa à escala nacional, abrangendo todo o país; atua em diferentes contextos, mais circunscritos, como escolas, bibliotecas e comunidades locais, ou mais difusos, como a sociedade portuguesa em geral; está direcionado para diferentes públicos, incluindo crianças e jovens em idade escolar, adultos, famílias e população em geral; conta com o envolvimento, de formas também variadas, de uma pluralidade de atores, desde a própria Comissão do Plano aos que trabalham diretamente com os destinatários no terreno, como sejam os professores, os bibliotecários ou os profissionais de saúde; engloba uma grande quantidade e diversidade de projetos, com diferentes graus de abrangência, objetivos, públicos e durações; caracteriza-se por um permanente dinamismo, ao aliar a continuidade, através dos seus projetos nucleares que se mantiveram durante toda a primeira fase de execução do Plano, à inovação e diversificação, com a aposta no desenvolvimento de novas iniciativas e novos projetos que foram surgindo de forma faseada ao longo desses cinco anos* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011:9-10).

Tal como os seus autores o apresentam, o modelo adotado para a avaliação assentou numa metodologia sistémica que analisou o PNL como um todo e também

seus *diversos projetos e iniciativas*<sup>83</sup>. Revestiu *um carácter dinâmico* pois acompanhou as intervenções que foram sendo concebidas e lançadas no decurso do desenvolvimento do Plano, *integrando novos contextos de observação e novos atores*. Incluiu a análise de *conceção, operacionalização, execução, resultados e impacto*. Adotou *uma abordagem multimétodos* que envolveu *a auscultação dos vários atores envolvidos [...] recurso a diversas fontes de informação [...] vários procedimentos de recolha e análise de informação, quer de tipo extensivo e quantitativo quer de tipo intensivo e qualitativo*. Procurou *combinar análises de carácter descritivo com análises interpretativas e explicativas de processos, resultados e impactos* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011: 10-11).

No que respeita à *conceção*, a avaliação externa considerou o PNL *muito abrangente e multifacetado*. *Compreende um conjunto vasto de programas e projetos [que] procuram responder ao objetivo de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências de literacia, quer nas escolas quer nas famílias, e também nas comunidades locais e noutros meios sociais [...] e que a prioridade dada às escolas traduz uma opção fundamentada de apostar nos mais jovens, pelo facto de estas idades serem cruciais para o desenvolvimento de práticas, competências, hábitos e gostos de leitura*. As *orientações para o desenho do PNL privilegiaram o cruzamento de dois aspetos fundamentais: a continuidade e a inovação* (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, 2011:19 e 26).

---

<sup>83</sup> Nota metodológica – O Inquérito PNL às Escolas, estruturado para resposta on-line, foi aplicado no final do primeiro, segundo e quarto anos do PNL, ou seja, em junho de 2007, em junho de 2008 e em maio de 2010. Na primeira edição, o pedido de resposta ao inquérito foi dirigido às escolas, sendo a amostra composta por 2699 escolas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 36%. Foram contemplados o pré-escolar e os 1.º e 2.º ciclos, os níveis de ensino abrangidos à data pelas orientações e apoios financeiros relativos à leitura orientada em sala de aula. Nas segunda e terceira aplicações, procurando-se ir ao encontro do atual modelo de organização da rede escolar, a unidade de registo e análise passou a ser o agrupamento (ou as escolas não agrupadas, nos casos em que não existem agrupamentos). As amostras do inquérito no segundo e quarto anos do PNL foram constituídas, respetivamente, por 828 e 809 agrupamentos/escolas não agrupadas, tendo sido as taxas de resposta de 75% e de 72%. Nestas aplicações, foi também abrangido o 3.º ciclo do ensino básico. As respostas foram dadas pelos professores de contacto para o PNL em cada agrupamento/escola não agrupada, a quem se recomendava a recolha de informações e opiniões junto dos professores ou outros agentes envolvidos nas atividades do PNL. Os estudos de caso, realizados no âmbito da avaliação dos programas de leitura orientada do PNL e do projeto a LeR+, abrangeram 26 escolas e 23 bibliotecas escolares. Incluíram visitas aos locais, entrevistas, conversas informais, recolha de documentação e observação de espaços e atividades. Foram entrevistados professores bibliotecários, outros professores e educadores e alunos. Foram ainda mantidas conversas informais com outros elementos, como membros da Direção das escolas, funcionários e encarregados de educação (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:59).

### 8.1. Resultados do PNL nas práticas de leitura em contexto escolar

Um dos domínios em que se verificaram resultados decorrentes dos programas do PNL foi a alteração das práticas de promoção da leitura, que na perspetiva da maioria dos docentes foi reforçada ou muito reforçada nos níveis educativos que o PNL elegeu como prioritários: a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico. O quadro 65 apresenta os resultados das respostas aos questionários aplicados em 2007, 2008 e 2010, que, de ano para ano, evidenciam um acréscimo do número de respostas que indicaram ter havido reforço dessas práticas.

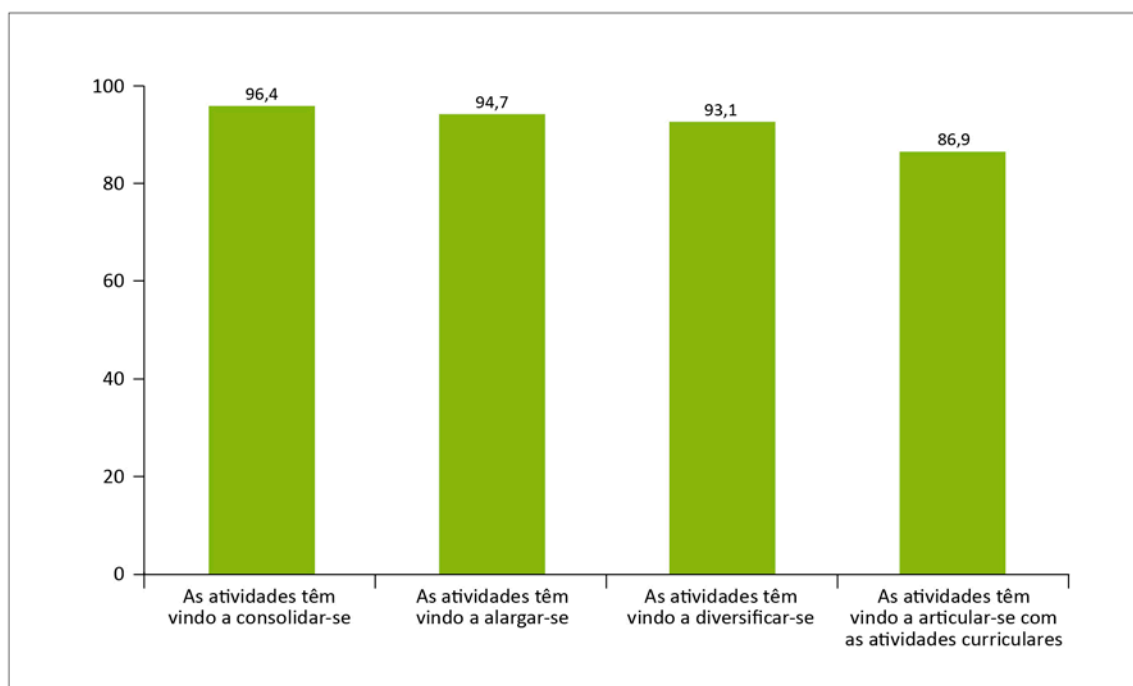
**QUADRO 65 – REFORÇO DAS ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DA LEITURA NOS AGRUPAMENTOS / ESCOLAS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS EFEITOS DO PNL (2006/07-2009/10) (% COLUNA)**

NÍVEL DE ENSINO	ATÉ 2.º CICLO	PRÉ-ESCOLAR	1.º CICLO		2.º CICLO		3.º CICLO		
GRAU DE REFORÇO DAS ATIVIDADES	2006/07	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Muito reforçadas	16,4	23,3	32,6	26,7	37,0	25,9	32,3	16,8	21,2
Reforçadas	66,1	66,3	58,4	67,2	57,9	68,0	59,9	68,3	61,5
Mantidas	17,4	10,3	9,0	5,9	5,1	6,1	7,7	14,5	16,2
Diminuíram	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,5	1,1

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2007, 2008 e 2010.

As respostas ao questionário de 2010 permitiram também concluir que os docentes valorizaram o caráter dinâmico e evolutivo do PNL, pois testemunharam que as atividades do PNL no agrupamento ou na escola a que pertenciam se tinham consolidado (96%), alargado (95%), diversificado (93%) e articulado com as atividades curriculares (87%).

**FIGURA 35 – BALANÇO DO PNL NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2009/10) (% DE «CONCORDA TOTALMENTE» + «CONCORDA EM GRANDE PARTE»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2010.

Quanto aos domínios em que os impactos das propostas do PNL mais se fizeram sentir, os resultados que os três inquéritos apontaram como mais significativos foram, em primeiro lugar, a dinamização da biblioteca escolar, seguindo-se a intensificação do trabalho de equipa entre os professores, a alteração ou inovação nas práticas pedagógicas e a dinamização de novas atividades letivas. A alteração ou inovação nas práticas pedagógicas foi a área em que a referência a efeitos positivos registou um maior aumento percentual entre o primeiro e o quarto ano do PNL (quadro 66).

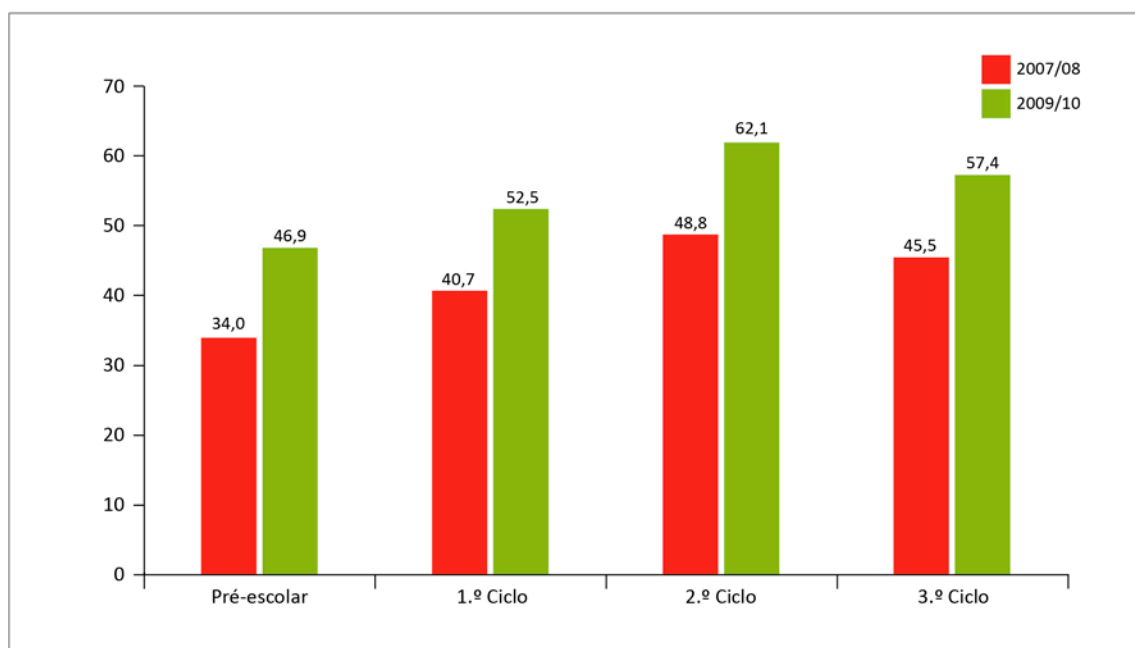
**QUADRO 66 – IMPACTOS DO PNL NOS PROFESSORES E NA ESCOLA RELATIVAMENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, AO TRABALHO DE EQUIPA E À DINAMIZAÇÃO DA BE: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006/07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**

NÍVEL DE ENSINO	PRÉ-ESCOLAR			1.º CICLO			2.º CICLO			3.º CICLO	
EFEITOS NOS PROFESSORES E NA ESCOLA	2006/07	2007/08	2009/10	2006/07	2007/08	2009/10	2006/07	2007/08	2009/10	2007/08	2009/10
Alteração/inação nas práticas pedagógicas	61,8	61,6	74,6	61,0	66,6	79,4	50,4	62,4	72,4	56,3	60,3
Dinamização de novas atividades letivas	68,7	61,3	73,7	64,5	65,4	74,7	51,3	59,9	68,5	55,8	57,8
Intensificação do trabalho de equipa entre os professores/ educadores	69,3	77,8	82,3	68,4	78,2	84,8	69,2	76,8	80,9	68,9	71,1
Dinamização das bibliotecas escolares	73,4	77,5	82,9	67,8	80,6	87,9	80,3	85,1	93,3	83,5	87,5

Fonte: CIES-IUL, Inquérito às escolas, 2007, 2008 e 2010.

A importância do envolvimento das bibliotecas escolares no PNL foi amplamente reconhecido, sendo crescentemente valorizado desde o início do Plano (figura 36).

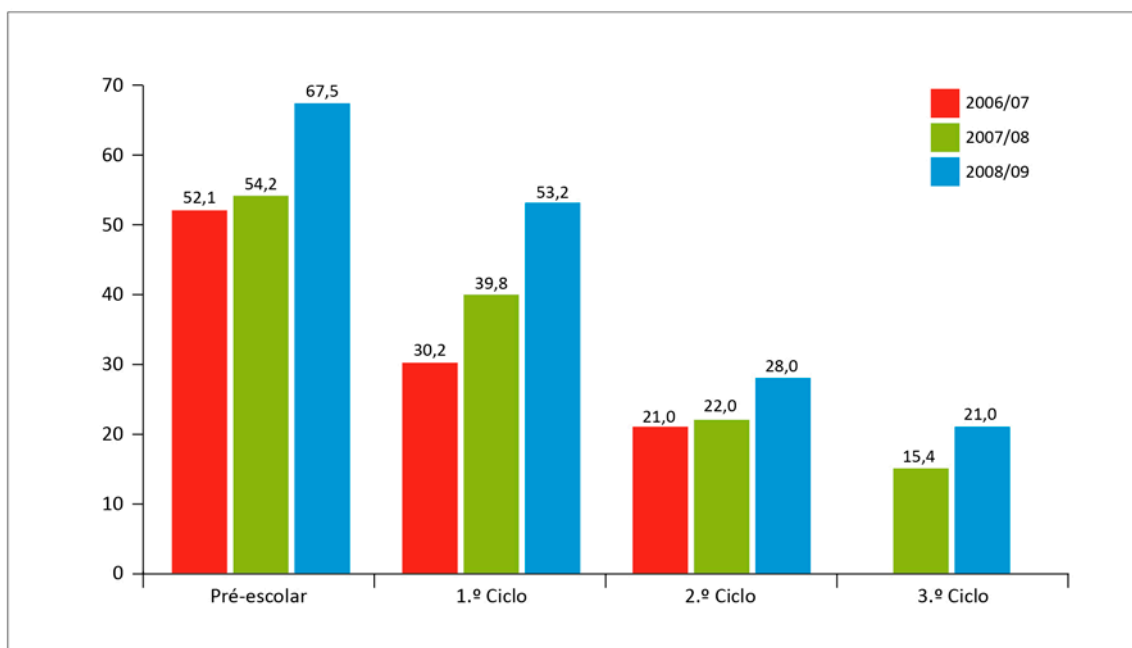
**FIGURA 36 – ENVOLVIMENTO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PNL: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2007/08-2009/10) (% DE «EM TODAS OU NA MAIORIA DAS ATIVIDADES»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2008 e 2010.

A participação dos pais nas atividades da escola é um dos efeitos do PNL referido pelos professores inquiridos. Os resultados dos inquéritos PNL às Escolas atestam uma intensificação do envolvimento dos pais, sobretudo no pré-escolar e no 1.º ciclo, níveis onde também mais se evidenciou o crescimento da sua participação no decurso do Plano (figura 37).

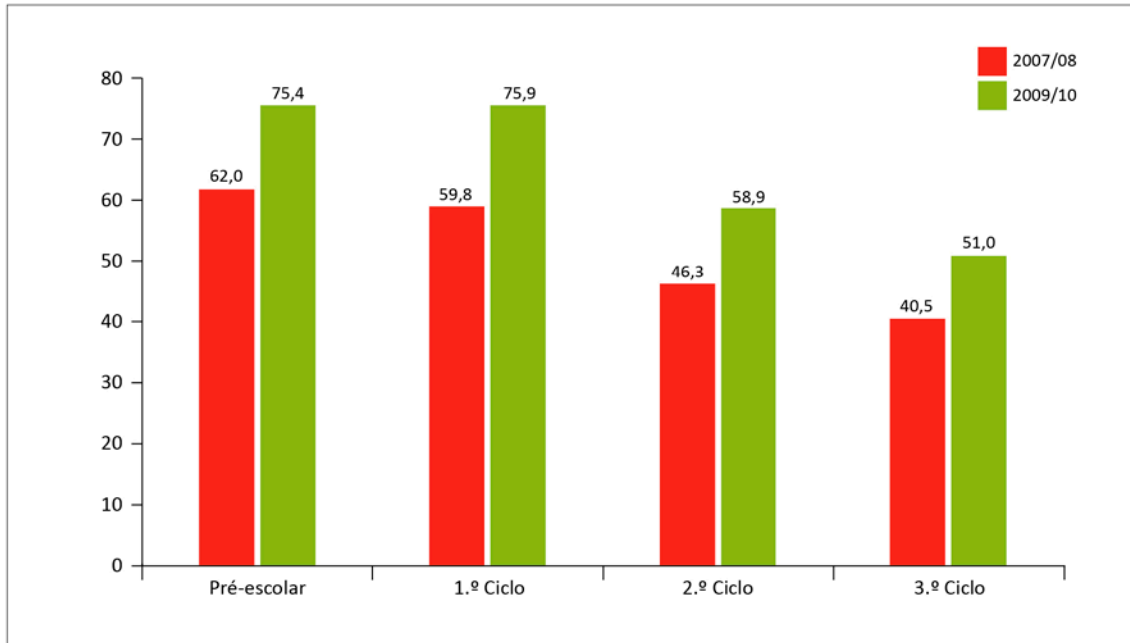
**FIGURA 37 – AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006-07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2007, 2008 e 2010.

As respostas dos docentes permitiram concluir que o PNL incentivou também um significativo acréscimo na articulação de trabalho entre as diferentes escolas dos agrupamentos (figura 38), e ainda entre as escolas e bibliotecas escolares e as bibliotecas municipais. Este efeito foi natural, pois decorreu da efetiva necessidade de se encontrar em todas as escolas de cada agrupamento formas de gestão eficazes para organizar uma partilha de espaços, tempos e recursos materiais e digitais que possibilitassem a leitura orientada em todas as salas de aula. Como os docentes atribuíram valor educativo às propostas sugeridas pelo PNL e como receberam recursos para as executarem dispuseram-se voluntariamente a encontrar formas de as pôr em prática em conjunto e de forma articulada.

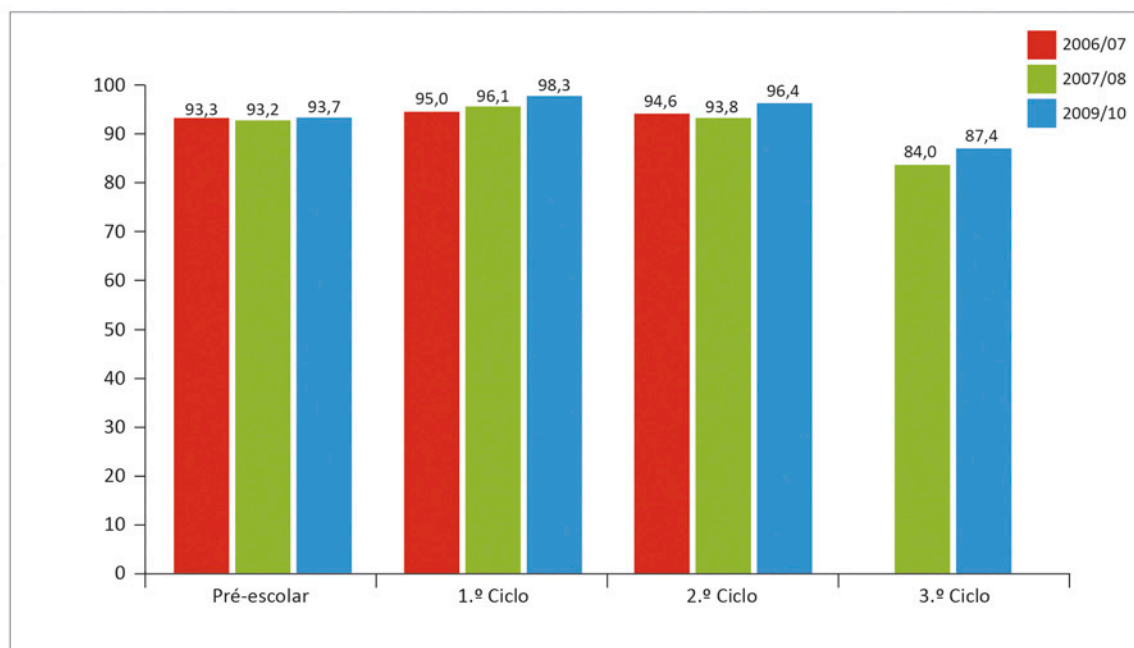
**FIGURA 38 – INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2007-08-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2008 e 2010.

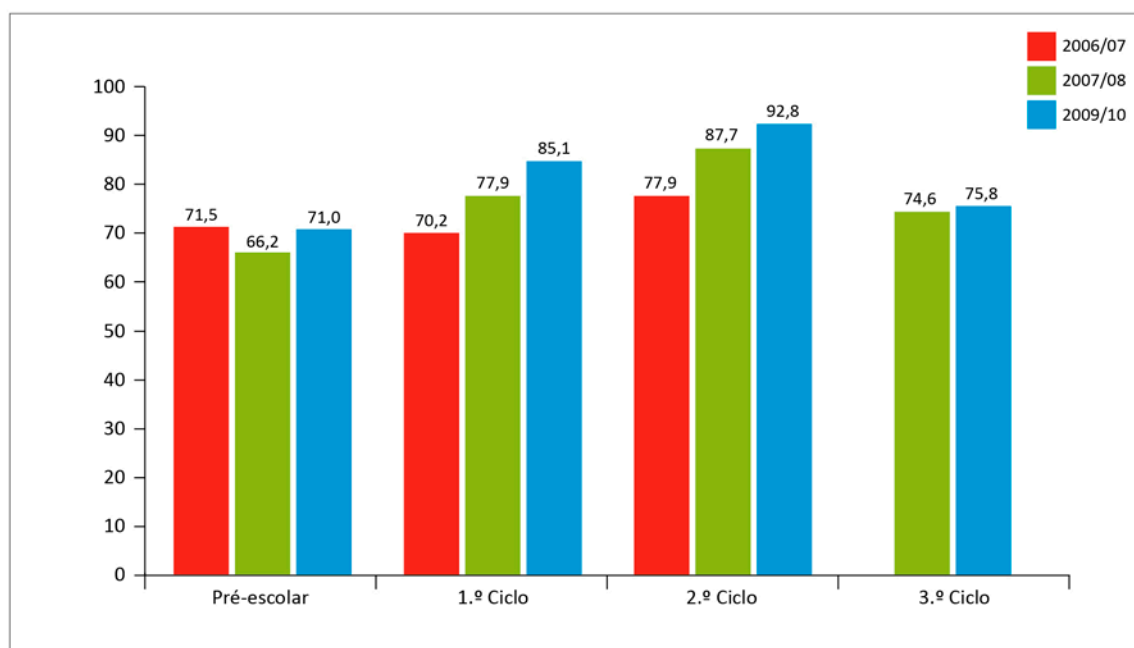
De acordo com os resultados publicados pela avaliação externa, a perceção dos professores acerca dos impactos do PNL nos alunos foi bastante favorável, resultando da intensificação da leitura em sala de aula, mas também noutros tempos e espaços da vida escolar. Nos três questionários aplicados em 2007, 2008 e 2010 as respostas dos docentes consideraram ter havido uma intensificação das práticas de leitura em sala de aula, numa tendência progressiva de ano para ano (figura 39) e também um aumento progressivo da frequência das bibliotecas escolares por parte dos alunos (figura 40).

**FIGURA 39 – INTENSIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS EM SALA DE AULA: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006-07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2007, 2008 e 2010.

**FIGURA 40 – AUMENTO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PELOS ALUNOS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006-07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



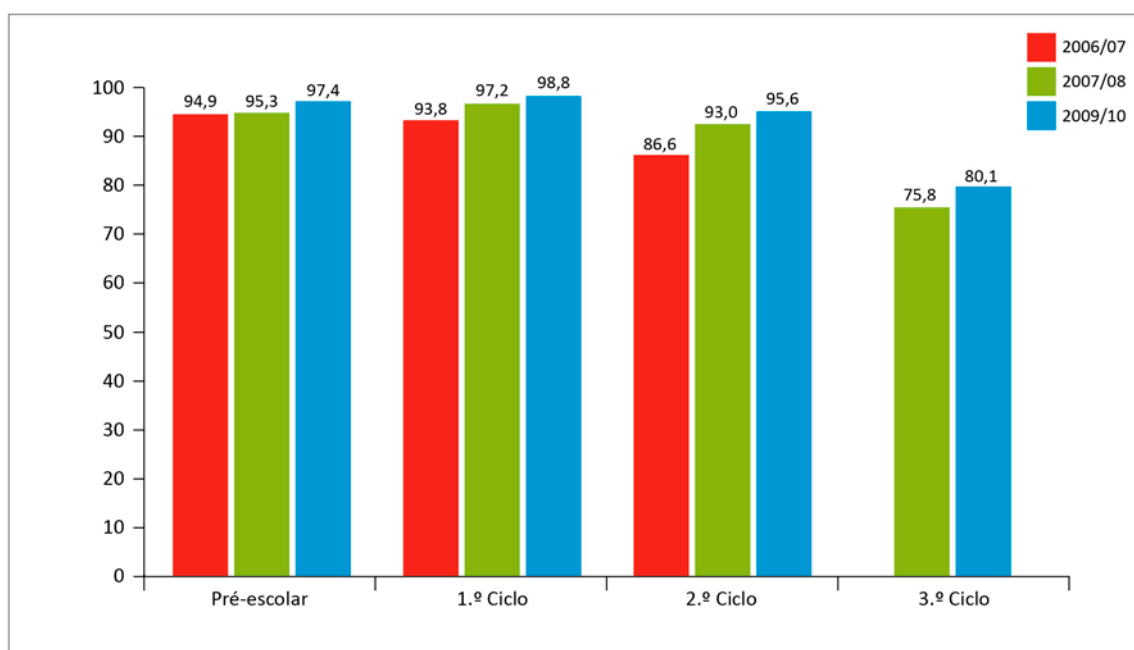
Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2007, 2008 e 2010.



## 8.2. Resultados do PNL nas práticas de leitura dos alunos

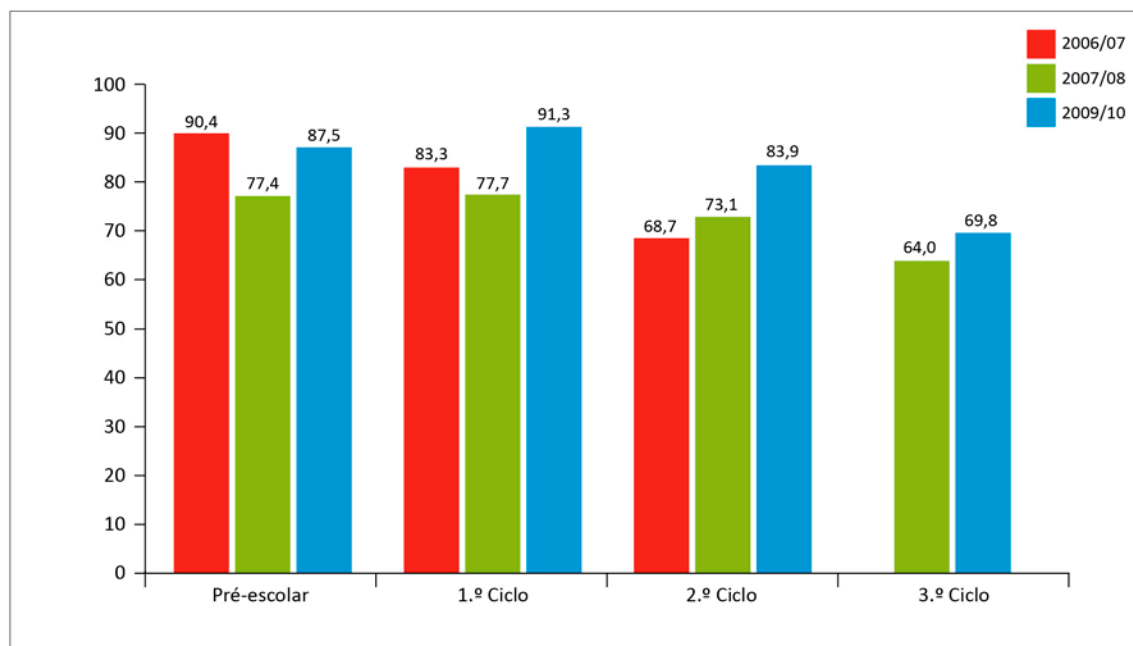
Como resultados da intensificação das práticas de leitura entre os alunos da educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico, os docentes verificaram um crescente interesse pela leitura de livros (figura 41) e pela leitura de outros suportes – periódicos e recursos digitais (figura 42).

**FIGURA 41 – AUMENTO DO INTERESSE/GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA DE LIVROS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006-07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2007, 2008 e 2010.

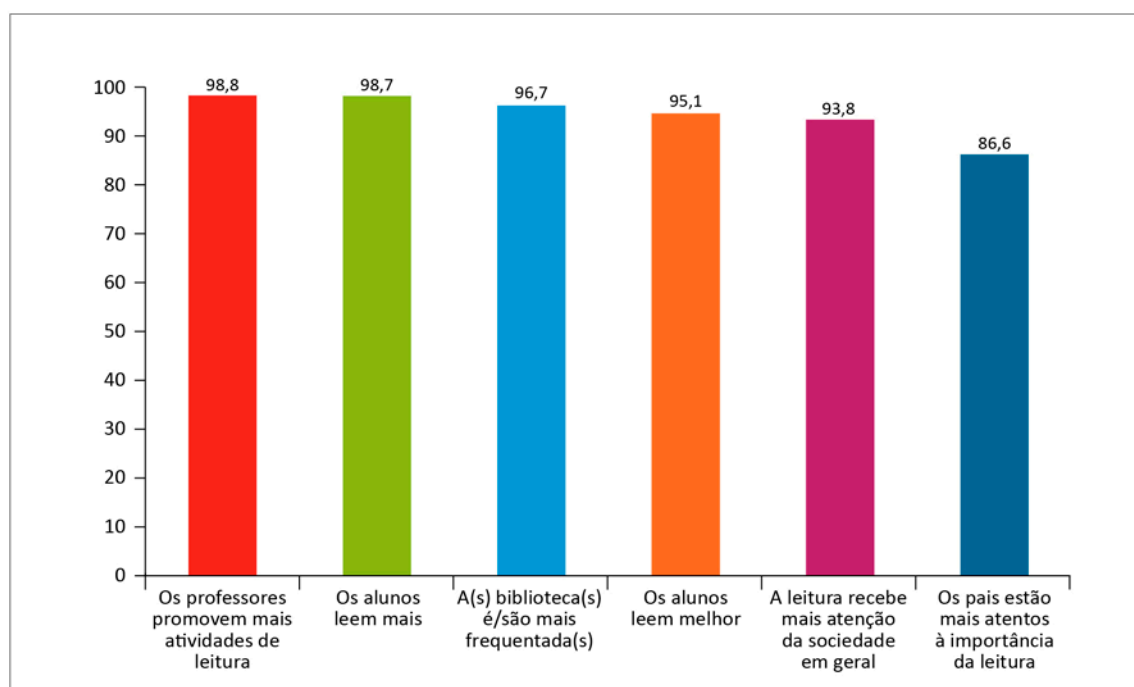
**FIGURA 42 – AUMENTO DO INTERESSE/GOSTO DOS ALUNOS PELA LEITURA DE OUTROS SUPORTES ESCRITOS: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES (2006-07-2009/10) (% DE «MUITO SIGNIFICATIVO» + «BASTANTE SIGNIFICATIVO»)**



Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2007, 2008 e 2010.

A avaliação externa verificou que, de acordo com a perceção dos docentes, as propostas do PNL foram aceites e transferidas para a prática pedagógica, permitindo induzir um significativo desenvolvimento nas práticas de leitura e na competência de literacia dos alunos e ainda valorizar a leitura entre os pais e na opinião pública (figura 43).

**FIGURA 43 – BALANÇO GERAL DO PNL SEGUNDO A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES (2009/10)**  
 (% DE «CONCORDA TOTALMENTE» + «CONCORDA EM PARTE»)



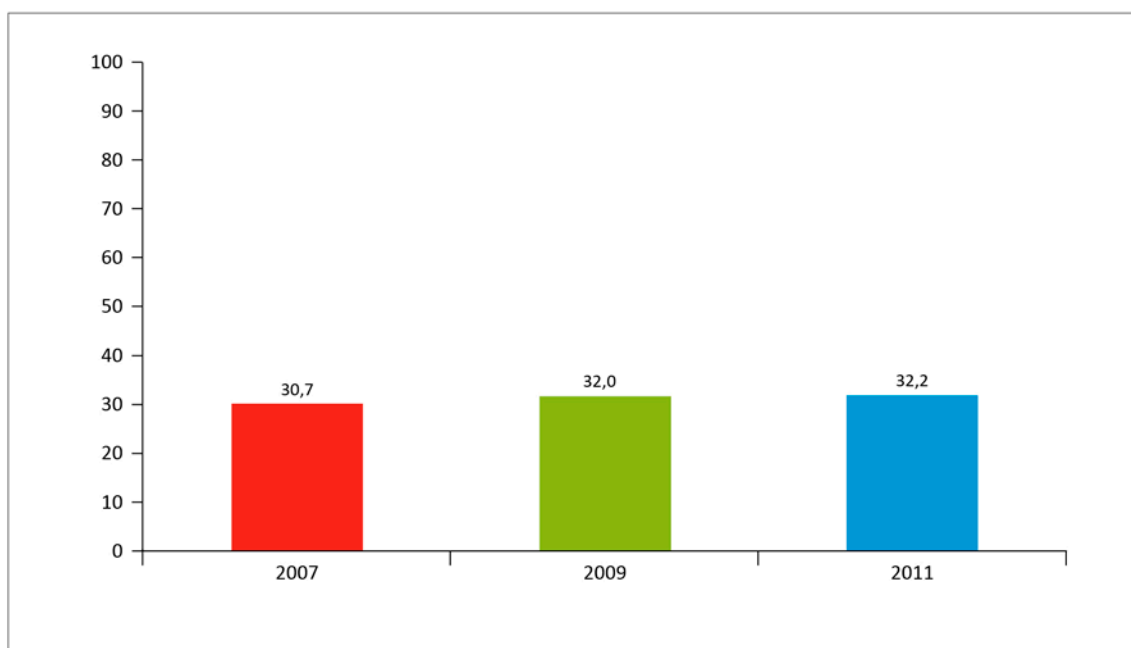
Fonte: CIES-IUL, Inquérito PNL às escolas, 2010.

### 8.3. Perceções e atitudes dos portugueses relativamente à leitura e ao PNL

Segundo os resultados do Barómetro de Opinião Pública aplicado em 2007, 2009 e 2011<sup>84</sup>, o PNL alcançou uma visibilidade significativa logo no primeiro ano, tendo a visibilidade continuado a subir ligeiramente até 2011 (figura 44).

<sup>84</sup> Nota metodológica – O Barómetro de Opinião Pública PNL foi aplicado no decorrer do primeiro, terceiro e quinto anos de implementação do Plano, mais especificamente, em junho de 2007, em maio de 2009 e em março de 2011. O instrumento que suporta o Barómetro é um pequeno inquérito por questionário, aplicado a amostras representativas da população residente no Continente com idade a partir dos 15 anos. As amostras das três aplicações do Barómetro de Opinião Pública foram constituídas, respetivamente, por 1037, 1045 e 1257 indivíduos, selecionados a partir de estratos que cruzam as variáveis idade, sexo, instrução, ocupação, região e dimensão dos agregados populacionais. O acompanhamento da campanha de divulgação do PNL em autocarros da Carris incluiu observação, tanto nas paragens como dentro dos autocarros, e recolha de depoimentos junto dos utilizadores dos transportes da Carris. O acompanhamento abrangeu também as ações de promoção da leitura realizadas no interior dos autocarros no âmbito da campanha de divulgação.

**FIGURA 44 – «JÁ VIU REFERÊNCIAS OU OUVIU FALAR NO PLANO NACIONAL DE LEITURA?»  
(2007-2011) (%)**

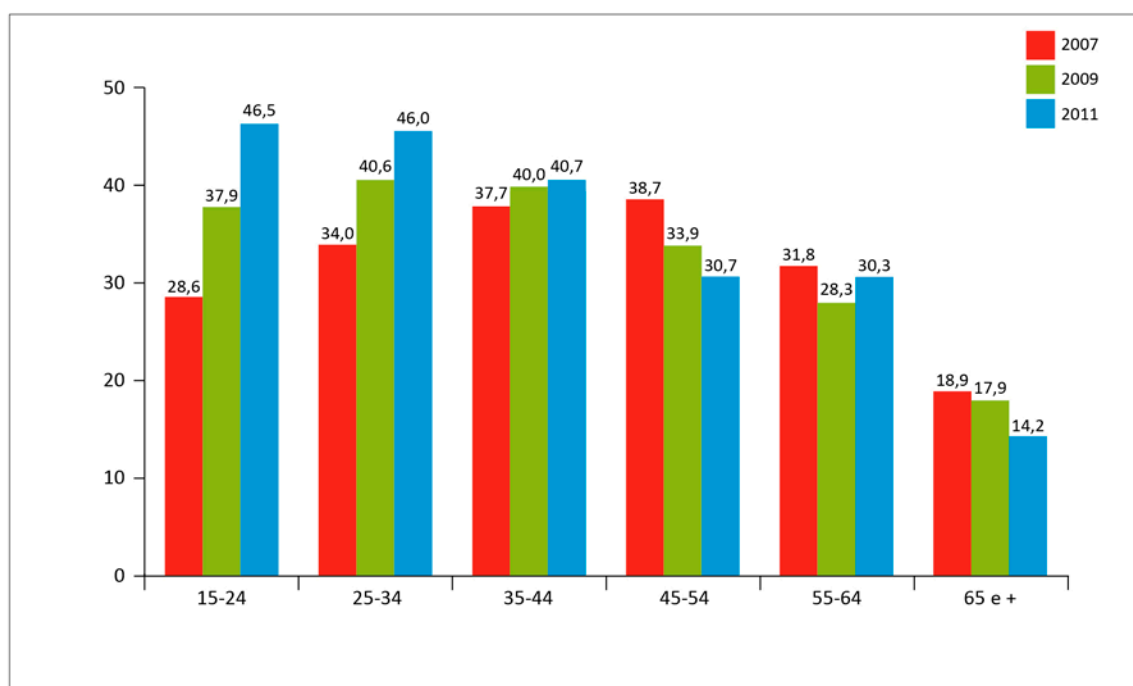


Fonte: CIES-IUL, Barómetro de Opinião Pública PNL, 2007, 2009 e 2011.

A avaliação externa referiu que *a televisão foi o principal meio através do qual os portugueses ouviram falar no PNL, mencionada por cerca de um quarto da população inquirida [...]. Os restantes meios para a sua divulgação revelam percentagens globais mais baixas, caso dos jornais e das revistas, com pouco menos de dez por cento dos inquiridos. Não obstante, [...] regista-se um aumento significativo da sua visibilidade em diversos outros meios, como a internet ou a rádio* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:83).

Verificou-se que a existência do PNL não é igualmente reconhecida por todos os grupos etários, sendo mais frequente no grupo entre 15 e 44 anos e menos frequente no grupo com 65 anos ou mais (figura 45).

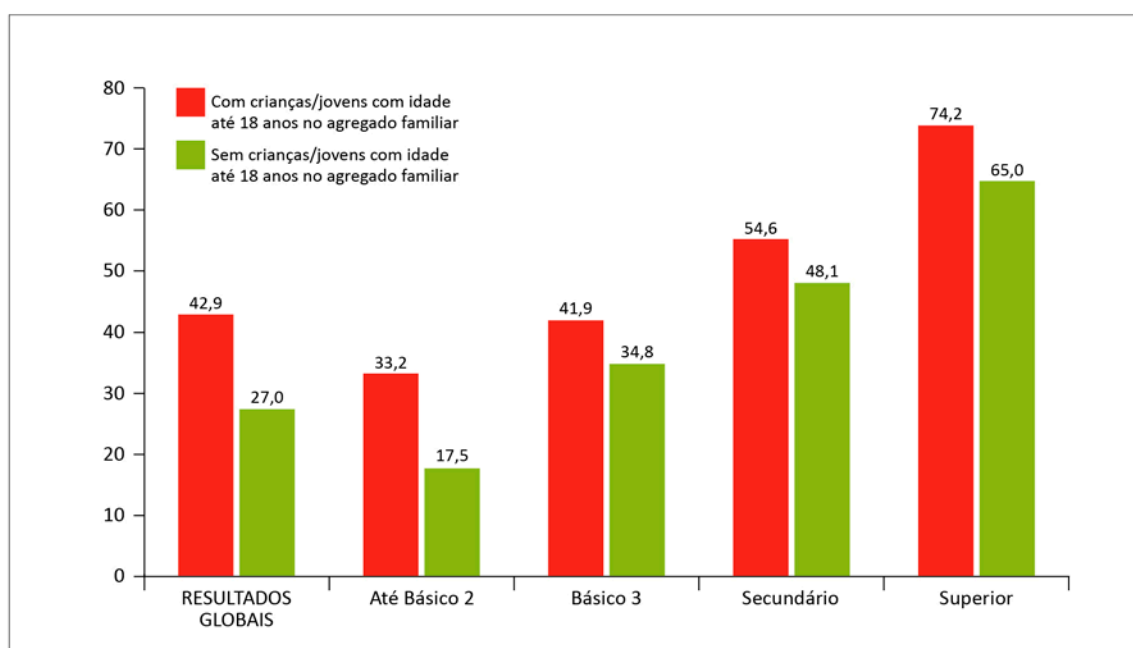
**FIGURA 45 – CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO PNL, SEGUNDO O GRUPO ETÁRIO (2007-2011) (%)**



Fonte: CIES-IUL, Barómetro de Opinião Pública PNL, 2007, 2009 e 2011.

O conhecimento da existência do PNL foi mais frequente entre os inquiridos cujo agregado familiar incluía crianças ou jovens com menos de 18 anos e entre os pertencentes ao grupo com nível superior de escolaridade (figura 46).

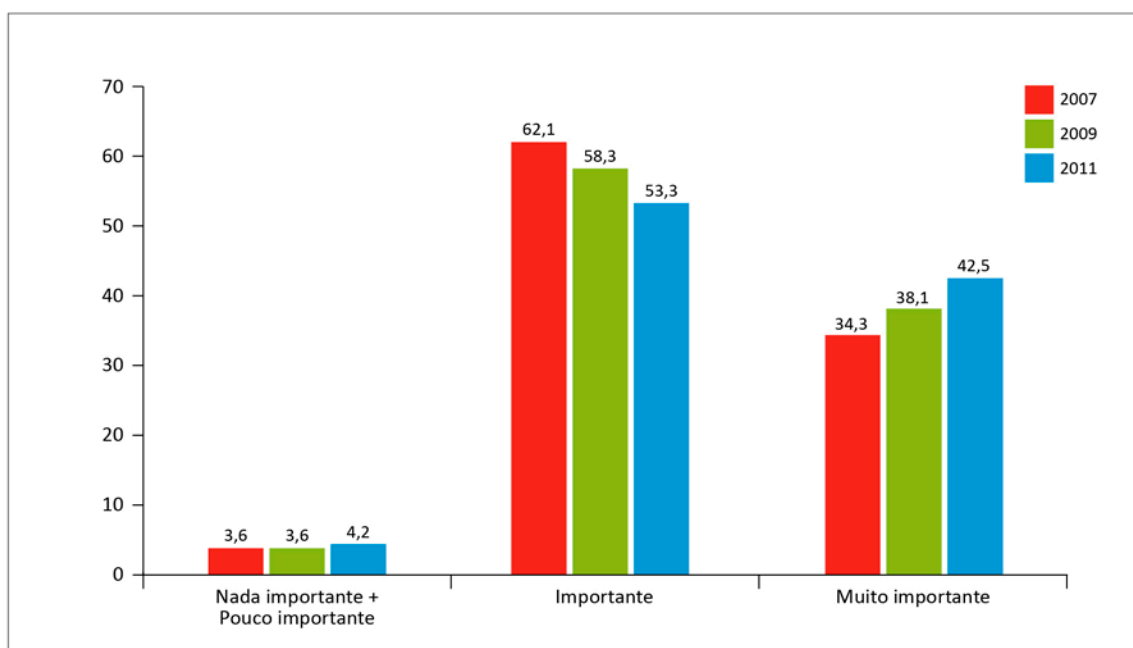
**FIGURA 46 – CONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO PNL, SEGUNDO A ESCOLARIDADE E TER CRIANÇAS OU JOVENS COM IDADES ATÉ AOS 18 ANOS NO AGREGADO FAMILIAR (2011) (%)**



Fonte: CIES-IUL, Barómetro de Opinião Pública PNL, 2011.

O Barómetro de Opinião Pública permitiu constatar em 2011 que a maioria dos inquiridos atribuiu importância à existência em Portugal de um plano nacional para desenvolver os hábitos e as capacidades de leitura dos portugueses e que, possivelmente devido à divulgação do PNL, a percentagem dos que lhe atribuem o grau máximo de importância aumentou progressivamente (figura 47).

**FIGURA 47 – OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PNL PARA AJUDAR A DESENVOLVER OS HÁBITOS E AS CAPACIDADES DE LEITURA DOS PORTUGUESES (2007-2011) (%)**



Fonte: CIES-IUL, Barómetro de Opinião Pública PNL, 2007, 2009 e 2011.

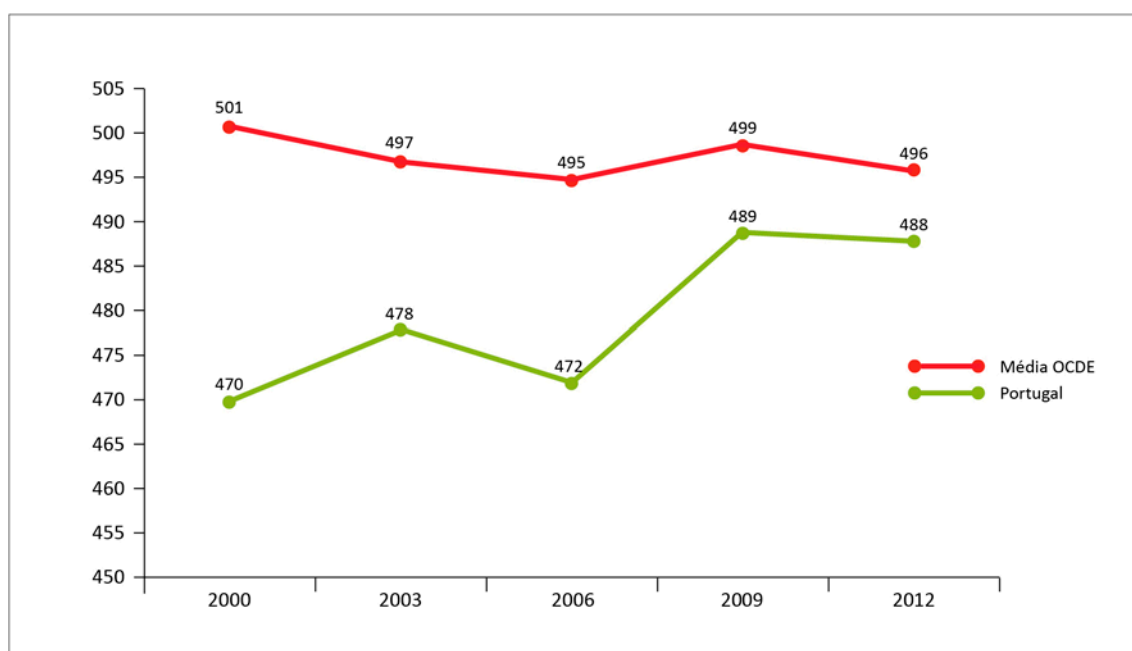
De entre os inquiridos que consideram o PNL muito importante salientaram-se os mais jovens, os mais escolarizados e os que têm crianças ou jovens no agregado familiar.

Sobre a valorização do PNL pela opinião pública os relatórios de avaliação externa registaram o seguinte: *Os resultados do barómetro demonstraram que a existência, em Portugal, do Plano Nacional de Leitura é entendida como importante para desenvolver os hábitos e as capacidades de leitura dos portugueses, verificando-se uma aceitação social clara dos objetivos que o orientam. [...] Praticamente todos os inquiridos do barómetro (95%) recomendam a continuidade do PNL.* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:87).

#### 8.4. Resultados dos alunos portugueses nos estudos PISA e PIRLS

A publicação dos resultados do estudo PISA referentes a 2009 demonstraram, de forma muito clara, uma assinalável melhoria das competências de leitura dos alunos portugueses de 15 anos. Entre 2000 e 2009 verificou-se um aumento da pontuação média obtida e uma aproximação ao valor médio do conjunto dos países da OCDE. Em 2000 os resultados de Portugal no domínio da leitura tinham sido dos mais baixos da OCDE, facto que se manteve em 2003 e em 2006. Só em 2009 os resultados médios obtidos colocaram Portugal próximo da média da OCDE (OCDE, 2010: 15). Em 2012 verificou-se um ligeiro decréscimo, mas sem significado estatístico.

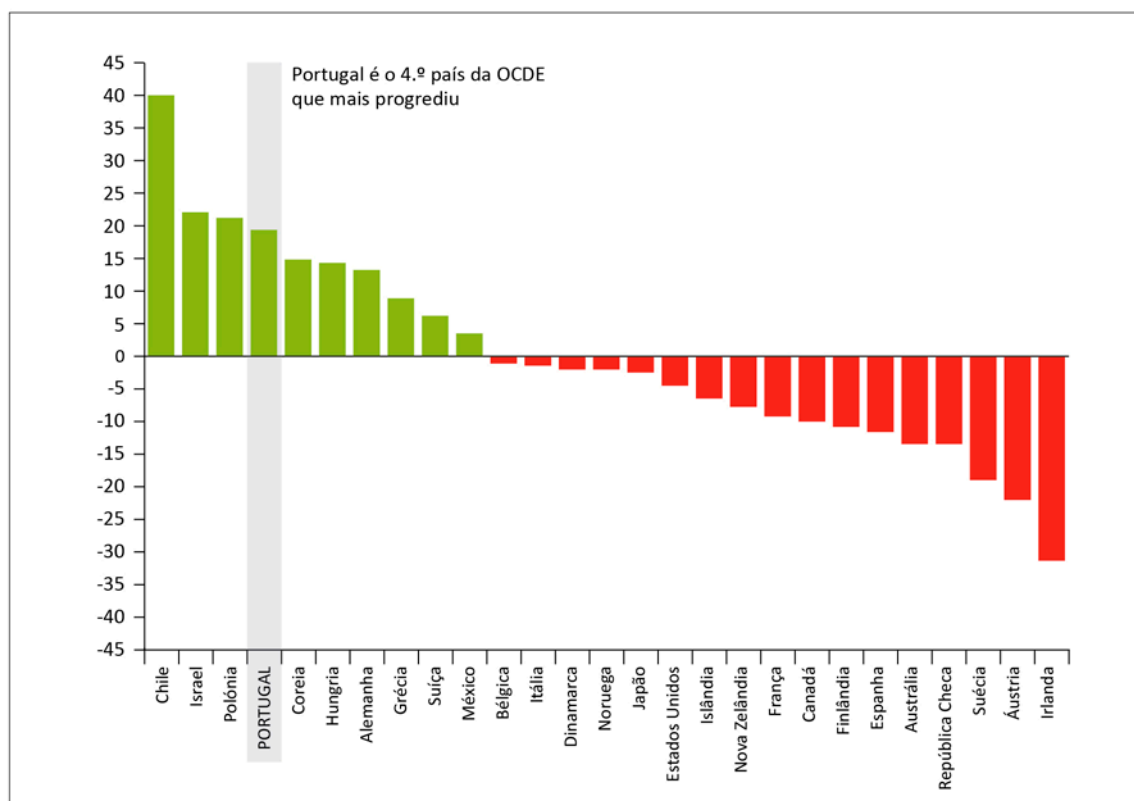
**FIGURA 48 – DESEMPENHO MÉDIO EM LEITURA EM PORTUGAL E NA OCDE DE 2000 A 2012**



Fonte: PISA 2009, 2012 (OCDE, 2010, 2013).

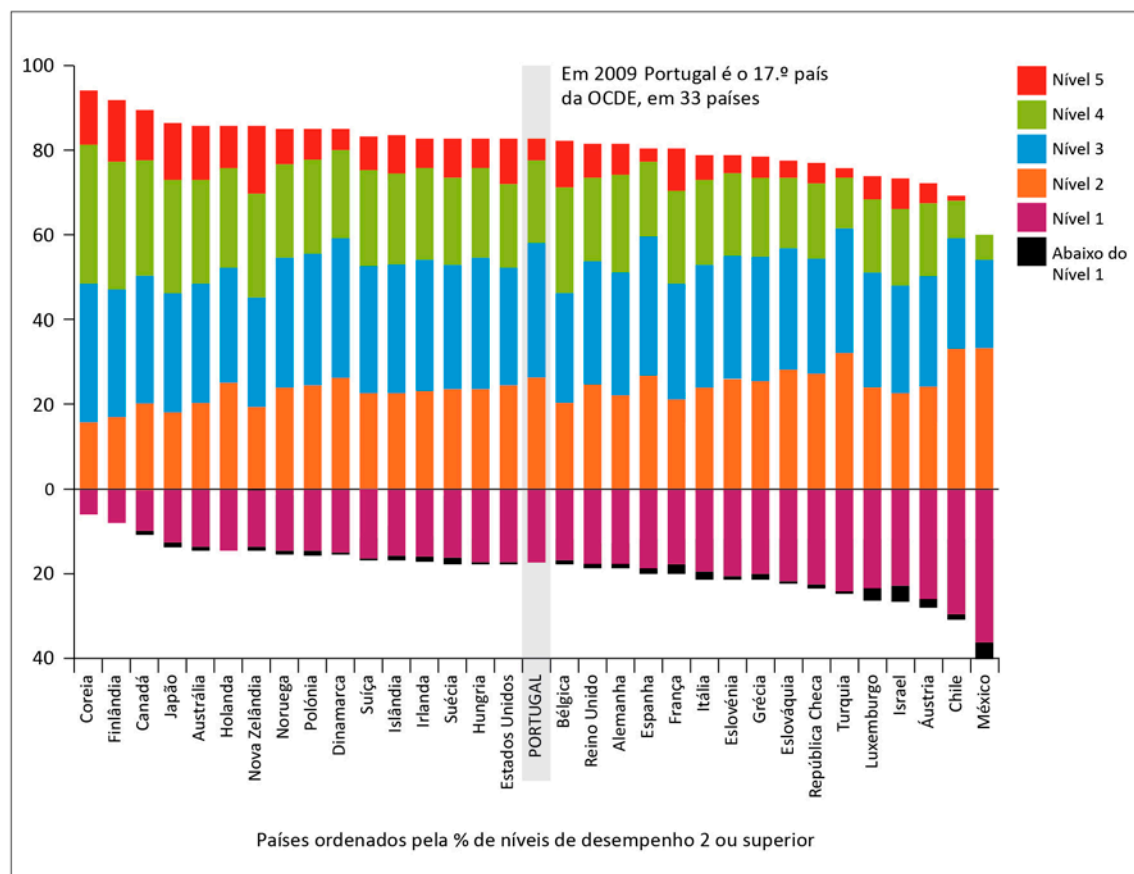
Verificou-se ainda que Portugal foi o 4.º país da OCDE em que os resultados em literacia de leitura mais progrediram entre 2000 e 2009 e que no conjunto dos 33 países participantes se situou em 17.º lugar.

**FIGURA 49 – VARIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS, ENTRE 2000 E 2009**



Fonte: PISA 2009 (OCDE, 2010).

**FIGURA 50 – LITERACIA DE LEITURA – PORTUGAL 2009**

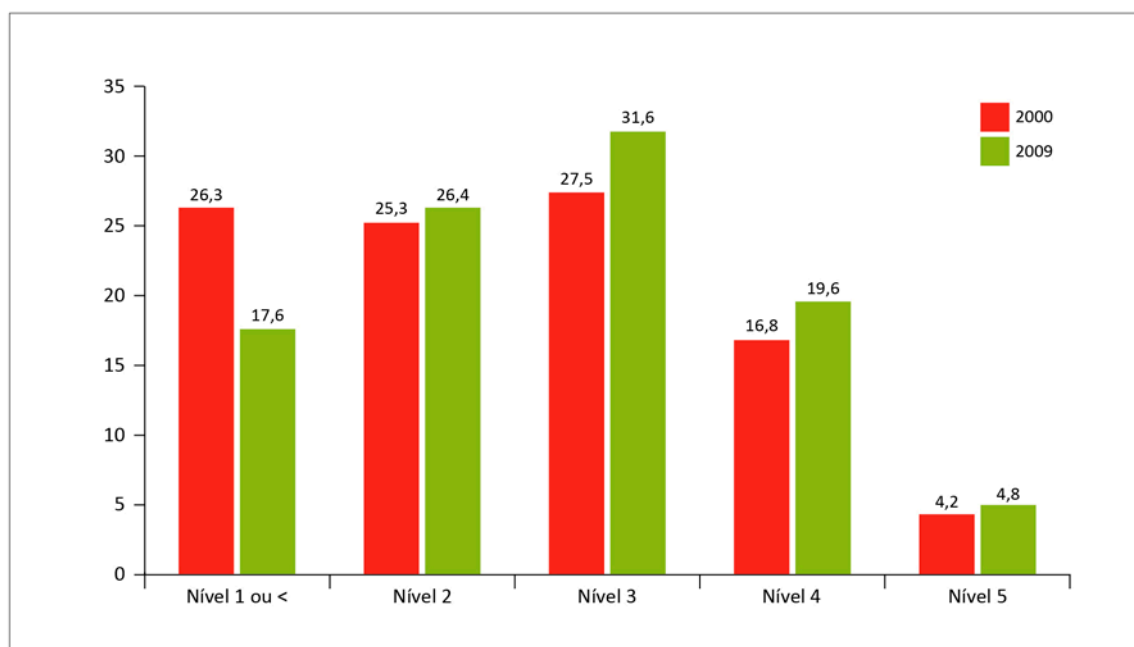


Fonte: PISA 2009 (OCDE, 2010).



Um outro elemento a destacar nos resultados do estudo PISA 2009, no domínio da literacia de leitura, foi a redução das desigualdades entre os alunos portugueses. A melhoria global nos resultados ficou a dever-se não a um aumento do peso nos níveis de competências mais elevados, mas a uma significativa diminuição do peso dos resultados de alunos com níveis de literacia muito baixos. No estudo de 2000 mais de um quarto dos alunos portugueses (26,3%) ficara situado abaixo do nível 2 da escala PISA, mas em 2009 o panorama mudou, com uma redução para 17,6% a percentagem de alunos com níveis abaixo de 2. Quanto aos alunos que revelaram competências mais altas as percentagens foram de 4,2% em 2000 e de 4,8% em 2009 (figura 51).

**FIGURA 51 – NÍVEIS DE DESEMPENHO EM LEITURA EM PORTUGAL (2000 E 2009) (%)**



Fonte: PISA 2009 (OCDE, 2010).

No relatório de avaliação externa do PNL foi registado que *entre os fatores que terão contribuído para a melhoria das competências de literacia dos alunos portugueses encontra-se, sem dúvida, o PNL*, recordando que o PNL se iniciou em 2006 e que, tendo abrangido todos os alunos do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade, muitos dos participantes no PISA beneficiaram da ação desenvolvida no contexto escolar e familiar (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:103).

Também no relatório internacional da OCDE sobre o PISA 2009 foi incluída uma referência explícita à importância do lançamento do PNL para as melhorias de resultados no domínio da leitura dos alunos portugueses (OCDE, 2010b:69).

O relatório da União Europeia *EU High Level Group of Experts on Literacy*, publicado em 2012, refere-se também à ação do PNL na promoção da leitura, destacando a melhoria de resultados no PISA 2009 e salientando como iniciativas mais bem sucedidas a Leitura orientada na sala de aula e, como mais inovadoras na promoção da literacia, os recursos digitais do PNL Caminho das Letras e Biblioteca de Livros Digitais.

Embora as entidades referidas tenham mencionado explicitamente a ação do PNL para explicar a melhoria no desempenho dos alunos portugueses, verificada entre o estudo PISA 2000 e o estudo PISA 2009, há que considerar que outras medidas de política educativa entretanto desenvolvida influenciaram também os resultados positivos. Entre essas medidas devem destacar-se as alterações nos programas de Português, que introduziram uma diversificação na abordagem de tipos e géneros textuais nas práticas letivas e também o lançamento de modalidades de formação de docentes destinadas a apoiar as propostas dos programas.

Quanto aos resultados do estudo PIRLS, embora não seja possível efetuar uma análise de evolução, verificou-se que numa escala cuja média se situou nos 500 pontos, os alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade obtiveram um nível médio de desempenho de 541 pontos, o que num conjunto de 45 países participantes, colocou Portugal entre os 19 países com melhor desempenho em leitura, sendo a pontuação igual à dos três países que se encontram imediatamente acima da sua posição: Itália (541), Alemanha (541) e Israel (541) e superior à obtida por 12 países da União Europeia<sup>85</sup> (quadro 67). É inegável que estes resultados são positivos e que, pelo menos em certa medida, decorreram da ação de promoção da leitura estimulada pelo PNL nas escolas e entre as famílias portuguesas.

---

<sup>85</sup> Os países da união Europeia que obtiveram resultados superiores ao de Portugal (541) foram: Finlândia(568), Irlanda (558), Inglaterra (552), Dinamarca (554), Croácia (553), Holanda (546), República Checa (545) e Suécia(542). Os 12 que obtiveram resultados inferiores aos de Portugal foram: Hungria (539), Eslováquia (535), Bulgária (532), Eslovénia (530), Áustria (529), Lituânia (538), Polónia (526), França (520), Espanha (513), Noruega (507), Bélgica (francófona) (506) e Roménia (502).

**QUADRO 67 – RESULTADOS DO ESTUDO PIRLS**

PAÍS	PONTUAÇÃO	
Hong Kong	571 (2,3)	▲
Federação Russa	568 (2,7)	▲
Finlândia	568 (1,9)	▲
Singapura	567 (3,3)	▲
Irlanda do Norte	558 (2,4)	▲
Estados Unidos da América	556 (1,5)	▲
Dinamarca	554 (1,7)	▲
Croácia	553 (1,9)	▲
Taiwan	553 (1,9)	▲
Irlanda	552 (2,3)	▲
Inglaterra	552 (2,6)	▲
Canadá	548 (1,6)	▲
Países Baixos	546 (1,9)	▲
República Checa	545 (2,2)	▲
Suécia	542 (2,1)	▲
Itália	541 (2,2)	▲
Alemanha	541 (2,2)	▲
Israel	541 (2,7)	▲
<b>PORTUGAL</b>	<b>541 (2,6)</b>	<b>▲</b>
Hungria	539 (2,9)	▲
Eslováquia	535 (2,8)	▲
Bulgária	532 (4,1)	▲
Nova Zelândia	531 (1,9)	▲
Eslovénia	530 (2,0)	▲
Áustria	529 (2,0)	▲
Lituânia	528 (2,0)	▲
Austrália	527 (2,2)	▲
Polónia	526 (2,1)	▲
França	520 (2,6)	▲
Espanha	513 (2,3)	▲
Noruega	507 (1,9)	▲
Bélgica (francófona)	506 (2,9)	▲
Roménia	502 (4,3)	
<b>PONTO CENTRAL DA ESCALA PIRLS</b>	<b>500</b>	
Geórgia	488 (3,1)	▼
Malta	477 (1,4)	▼
Trindade e Tobago	471 (3,8)	▼
Azerbaijão	462 (3,3)	▼
Irão	457 (2,8)	▼
Colômbia	448 (4,1)	▼
Emiratos Árabes Unidos	439 (2,2)	▼
Arábia Saudita	430 (4,4)	▼
Indonésia	428 (4,2)	▼
Qatar	425 (3,5)	▼
Omã	391 (2,8)	▼
Marrocos	310 (3,9)	▼

Fonte: PIRLS 2011 (IEA, 2012).

A equipa responsável pela avaliação externa considerou que o *Plano Nacional de Leitura* obteve impactos muito positivos na sociedade portuguesa – muito em especial nas escolas, mas também nas famílias, nas comunidades locais e na população em geral. Verificou que os resultados não foram idênticos em todas as áreas de intervenção e que *vários dos programas e projetos do PNL não atingiram ainda todos os seus objetivos, outros podem continuar a evoluir e produzir impactos mais avançados e/ou mais consolidados, outros ainda deverão surgir infundindo inovação ao Plano*. O relatório de avaliação apresenta uma síntese dos impactos decorrentes da ação do PNL: *criação de um clima social favorável à leitura; envolvimento de uma variedade de atores sociais na promoção da leitura; geração, reforço ou atualização de recursos, instrumentos, perspectivas e capacidades de promoção da leitura e da literacia; intensificação das atividades de leitura, na mudança de atitudes em sentido favorável à leitura e no desenvolvimento de competências de literacia (e das novas literacias) – sobretudo entre crianças e jovens em contexto escolar, mas também junto de outros contextos sociais e de outros segmentos da população, em particular familiares dos anteriores (crianças e jovens) e adultos em percursos de qualificação*.

Os resultados e impactos mais positivos foram atribuídos aos seguintes fatores: *as conceções informadas que presidiram à elaboração do Plano e à sua condução, a qualidade das lideranças, a metodologia de ação (mais propositiva do que impositiva) e o apoio da estratégia e da atividade do Plano em redes pré-existentes de qualidade (RBE, RNBP)*. Como conclusão foi afirmado que *no futuro se ganhará em prosseguir as linhas de força orientadoras e os programas estruturantes do PNL. Mas ganhará também em suscitar novas vertentes, desejavelmente tão estimulantes e eficazes como as da primeira fase* (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011:107).

## 9. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A descrição do PNL, incluída nos capítulos 6 e 7, e a análise de resultados e impactos, incluídos nos capítulos 7 e 8, permitem traçar um quadro de perspectivas para uma política nacional de promoção da leitura que se revista de consistência interna.

A fim de consolidar e ampliar os efeitos positivos já obtidos, torna-se indispensável que o PNL prossiga, e alargue a sua incidência para intervir em duas outras áreas cruciais para o desenvolvimento da leitura e das competências chave dos portugueses: a aprendizagem inicial da leitura e a literacia dos adultos.

No decurso das duas primeiras fases do PNL estas duas áreas não foram objeto do aprofundamento que o país exigia, por se ter decidido que seria prudente circunscrever o campo da intervenção.

O trabalho já realizado pelo PNL elegeu como contextos de intervenção a escola, a família e a comunidade, para melhor delimitar os públicos-alvo e melhor definir as estratégias adequadas. Na primeira etapa a escola foi o contexto privilegiado, nomeadamente com um programa central de continuidade: a leitura orientada na sala de aula. Os resultados obtidos aconselham a que as estratégias propostas sejam mantidas em todos os níveis educativos. No entanto, para que os bons resultados não continuem a ser afetados negativamente pelas alterações na política educativa, introduzidas pelo XIX Governo Constitucional, é indispensável remover obstáculos, que assentaram em modelos de intervenção centralizados e impositivos, reveladores de desconfiança na capacidade e na iniciativa dos docentes. São exemplo as desadequadas *Metas de Ensino*, que impuseram um número reduzido de livros para leitura em cada ano de escolaridade, prescritos de tal forma que foram tomados pelos professores como de leitura obrigatória e conduziram a práticas antiquadas, prejudiciais, contraproducentes dos objetivos visados pelo PNL. São outro exemplo os cortes de financiamento acima referidos, que inviabilizaram a prossecução de projetos, mesmo os que implicavam um financiamento muito reduzido.

Na primeira fase de lançamento, entre 2006 e 2011, o ME assegurou um significativo financiamento, reforçado pelo contributo das câmaras municipais, que celebraram protocolos com o PNL, o que possibilitou a aquisição de conjuntos de títulos,

escolhidos pelos docentes para a prática da leitura orientada na sala de aula. Dado que estes conjuntos foram sendo anualmente aumentados, as bibliotecas escolares puderam reforçar a sua ação de apoio aos docentes e estes puderam ir diversificando a seleção de livros que liam com os seus alunos. Na segunda fase do PNL o financiamento do ME foi suspenso, o que desmobilizou muitas câmaras municipais, reduziu as possibilidades de escolha, impediu a atualização das bibliotecas escolares e, naturalmente, teve efeitos negativos na motivação dos professores, sobretudo entre os mais criativos e mais empenhados na leitura. No futuro será importante retomar algum apoio financeiro às bibliotecas escolares para que possam voltar a adquirir conjuntos de títulos destinados à leitura orientada na sala de aula e reencontrar dinâmicas de interação e partilha que em muitas escolas foram suspensas.

Relativamente às orientações disponibilizadas no sítio eletrónico *Escolas*, considera-se desejável proceder a uma atualização que tenha em conta os resultados de uma área tão produtiva como é a área da investigação sobre a leitura e que permita proporcionar aos docentes e às famílias informação e formação sobre temas tais como: literacia emergente; iniciação à leitura; envolvimento e motivação, vocabulário; fluência e compreensão. Os novos temas deverão ser devidamente enquadrados pelas referências essenciais à respetiva fundamentação científica e acompanhados por sugestões de práticas pedagógicas que apoiem os professores no desenvolvimento desses domínios quando efetuam leitura orientada na sala de aula. Deveriam ainda ser concebidas e disponibilizadas orientações para a promoção da leitura no 3.º ciclo e no ensino secundário, conforme estava previsto para a segunda fase do PNL e que não foram executadas. Estas iniciativas não envolvem um esforço financeiro elevado e podem produzir resultados apreciáveis nas práticas de promoção da leitura que se desenvolvem tanto nas escolas como nas famílias.

Tendo-se verificado que o número de consultas da página *Orientações* do sítio *Escolas* não atingiu uma frequência significativa, é necessário estabelecer uma comunicação de maior proximidade entre a estrutura central de coordenação do Plano e os docentes dos vários níveis educativos, recorrendo, por exemplo, a módulos em *e-learning*, a vídeos exemplificativos, às redes sociais ou a dinâmicas de marketing digital, para que cada docente ou grupo de docentes encontre o que efetivamente lhe possa ser útil

para integrar novas propostas nas suas práticas letivas. Este tipo de recursos exige algum financiamento, para remuneração dos autores e produtores, embora não muito elevado.

Na próxima etapa, além do programa nuclear de leitura orientada na sala de aula, o PNL deverá privilegiar um outro programa central de continuidade, que incida especificamente na iniciação à leitura. O lançamento de um programa desta natureza deverá visar três grandes objetivos: 1) realçar o carácter determinante da aprendizagem inicial no desenvolvimento cognitivo e no percurso escolar de cada criança; 2) implantar um modelo de intervenção por forma a que as dificuldades de aprendizagem manifestadas por qualquer criança nesta fase sejam devidamente identificadas e atendidas pela escola; 3) transpor para a prática pedagógica as conclusões da investigação científica sobre a aprendizagem inicial da leitura e sobre o método de ensino mais adequado.

Este programa deverá gerar uma linha de investigação científica sobre a iniciação à leitura em Portugal, nas vertentes cognitiva, linguística, sociológica e pedagógica. Deverá também lançar as bases de um estudo abrangente que permita definir o perfil, o modelo e os conteúdos para a formação de *especialistas de leitura* que venham a trabalhar nos agrupamentos, em articulação com as bibliotecas escolares, desempenhando funções no diagnóstico de dificuldades, no acompanhamento adequado das crianças que o necessitem e no aconselhamento dos professores e das famílias dessas crianças.

Atendendo aos bons resultados de intervenção de especialistas de leitura em países que melhor promovem a literacia, é aconselhável que se estabeleçam parcerias com um ou vários desses países, a fim de aproveitar a informação científica disponível para fundamentar a definição do perfil destes *especialistas de leitura* e o modelo de formação mais adequado. Essas parcerias poderão ser úteis para se tomar em conta a experiência adquirida em diferentes contextos, para definir o seu enquadramento nas escolas e as modalidades de intervenção que melhor permitam retirar benefícios da sua atuação junto das crianças, dos docentes e das famílias. Trata-se de um programa que, a curto prazo, exige sobretudo estudo e preparação e que, a médio prazo, quando os *especialistas de leitura* iniciarem a sua intervenção requer acompanhamento e avaliação externa. A proposta exige orçamentação e se vier a abranger todo o sistema de ensino exigirá certamente financiamento considerável. No entanto, pode ser lançada de forma gra-

dual, através de um modelo assente na apresentação de candidaturas, à semelhança do seguido pelas bibliotecas escolares no desenvolvimento da sua rede, iniciando-se nos agrupamentos onde exista maior interesse da parte das direções e dos docentes e que ofereçam melhores condições para retirar efetivos benefícios para os alunos.

Quanto às listas de livros recomendados pelo PNL para leitura orientada na sala de aula, para leitura autónoma e para projetos temáticos, constatou-se que suscitaram sempre um enorme interesse por parte dos docentes e das famílias, conforme se pode verificar através da frequência de visitas à página do sítio *Escolas* onde figuram. Tratando-se do instrumento mais valorizado pela comunidade educativa, será de manter a mesma linha estratégica, com uma ampliação anual para que as listas de obras recomendadas permaneçam atualizadas e continuem a suscitar interesse.

Esta medida não implica grande investimento. No entanto, deverá ser acompanhada por orientações claras da parte da tutela, que removam as listagens de obras consideradas obrigatórias pelas *metas curriculares* e tornem claro que se retoma uma linha de confiança nos professores bibliotecários para efetuarem a seleção das obras a adquirir pelas bibliotecas escolares e nos docentes para escolherem as que são lidas e trabalhadas nas salas de aula. A fim de tornar mais acessível a consulta das listas, sugere-se uma apresentação em sítio eletrónico próprio, eventualmente ligado a uma rede social de divulgação de obras e de autores nacionais e estrangeiros. O sítio *Escolas*, aliás, por incluir demasiados conteúdos, ganharia em ser reformulado e desdobrado.

De entre os diferentes projetos que o PNL foi lançando para as escolas, será de manter os que a avaliação externa da primeira fase classificou como mais bem sucedidos, em particular o projeto *a LeR<sup>+</sup>*, *A Semana da Leitura* e o *Concurso Nacional de Leitura*, que não envolvem acréscimo financeiro.

Em relação ao projeto *A LeR<sup>+</sup>* há que averiguar se os agrupamentos que foram sendo aceites ao longo da segunda fase do PNL atingem o nível exigido para um projeto concebido para transformar as escolas em comunidades de leitores capazes de funcionar como referência de qualidade, pois se o não atingirem desvirtuam a intenção central do projeto.

*A Semana da Leitura*, que obteve uma extraordinária adesão por parte de escolas de todo o país e também de bibliotecas municipais deverá manter-se, mas sem condicio-



nantes temáticas nem datas rígidas, contrárias à livre iniciativa e à criatividade demonstrada por professores e bibliotecários.

O *Concurso Nacional de Leitura* foi mais um projeto que obteve grande adesão por parte de escolas e bibliotecas municipais, mobilizando alunos e docentes do 3.º ciclo e do ensino secundário. Deverá pois manter-se dentro dos mesmos moldes ou com as variações que forem consideradas interessantes.

Outros concursos lançados ou patrocinados pelo Plano devem ser analisados caso a caso, para evitar que a multiplicação excessiva de propostas do mesmo género tenha como consequência uma menor adesão e uma menor participação.

Entre os projetos que o PNL dirigiu às famílias a partir do contexto escolar – *LeR+ em vai vem* e *LeR+ para vencer* –, e a partir do contexto Saúde – *LeR+ dá Saúde* – será necessário reativá-los no futuro, pois ao longo da segunda fase foram praticamente suspensos, não tendo sido devidamente acompanhados e estimulados pela estrutura de coordenação devido a alegadas carências de financiamento, o qual, no entanto, nunca foi muito elevado.

Os projetos *Um Livro Novo para cada Novo Leitor* e *LeR+ para Vencer*, que se traduziram na oferta de um livro a cada criança que iniciava o 1.º e o 5.º anos de escolaridade, poderão ser reativados, eventualmente em colaboração direta com as câmaras municipais que se dispuserem a colaborar ou com o contributo de patrocinadores para evitar que o esforço de financiamento seja exclusivamente assumido pelo Ministério da Educação.

O sítio *LeR+ em família*, que mantém um número de visitantes relativamente estável, suscitaria certamente maior adesão se fosse atualizado com vídeos informativos, à semelhança do que aconteceu nos últimos anos em muitos países, em sítios eletrónicos de organizações que promovem a leitura. Para desencadear uma maior participação de utilizadores interessados, o *LeR+ em família* deveria ainda associar-se a órgãos de comunicação e a redes sociais. O investimento neste domínio poderá também não ser muito significativo e criar boas dinâmicas se recorrer a uma produção e publicação graduais.

Os recursos digitais concebidos para apoio aos programas do PNL, em particular a *Biblioteca de Livros Digitais*, suscitaram e suscitam bastante interesse e abrem perspe-

tivas de futuro muito promissoras, pois estimulam práticas letivas e atividades pedagógicas marcadas pela inovação.

O facto de a biblioteca digital do PNL não ter sido enriquecida com novos títulos, a partir de 2011, representou uma perda que é urgente colmatar. Considerando o valor do uso de livros digitais na literacia emergente, na aprendizagem inicial da leitura e na descodificação de palavras, já demonstrado pela investigação, torna-se relevante disponibilizar novos títulos especialmente dirigidos a crianças do jardim de infância e dos primeiros anos de escolaridade. A conceção e execução destes livros requerem financiamento público, podendo associar-se o contributo de patrocinadores, para possibilitar igualmente a leitura em *tablets* e telemóveis, tanto dos novos livros como dos que já fazem parte da biblioteca digital. O investimento neste tipo de recursos tem, aliás, sido justificado pela investigação que, para além de evidenciar as vantagens na leitura coletiva realizada em sala de aula, tem vindo a sublinhar o papel positivo dos livros digitais na leitura autónoma e na leitura a par em família. Contudo, para envolver docentes e famílias na utilização de livros digitais será importante elaborar e divulgar orientações e sugestões que exemplifiquem formas de abordagem educativas, acessíveis e cativantes, o que poderá ser realizado sem grandes custos acrescidos.

A política de promoção da leitura a nível nacional não pode ignorar a população adulta que em Portugal apresenta um perfil de literacia reconhecidamente frágil. As recomendações internacionais e a investigação sobre os efeitos da literacia no desenvolvimento económico têm apontado a imperiosa necessidade de que se desenvolvam programas intensivos para elevar os níveis de literacia dos adultos portugueses (Murray, Desjardins, Coulombe & Tremblay, 2009).

O Plano Nacional de Leitura na primeira fase lançou o projeto *Adultos a LeR+*, em articulação com os Centros de Novas Oportunidades. No entanto, como estes centros posteriormente foram extintos, o projeto foi interrompido. No futuro é crucial que sejam tomadas medidas dirigidas à população adulta para atingir grupos que apresentem diferentes níveis de literacia, naturalmente privilegiando os grupos mais carenciados. Para a elaboração dessas medidas propõem-se três linhas de atuação. Uma primeira, destinada a criar uma estrutura flexível que dê resposta ao analfabetismo que ainda persiste no país e abrange quase meio milhão de portugueses. Essa estrutura poderá ser

montada em associação com as autarquias e funcionar a partir das juntas de freguesia, com o apoio de docentes. O modelo a criar deve ser estudado de modo a que a oferta de ensino da leitura a adultos possa ser disponibilizada em função da identificação de potenciais interessados, podendo a sua identificação ser realizada com o contributo de profissionais da área da segurança social. Uma segunda linha deverá retomar um sistema de formação de adultos com modalidades flexíveis e certificantes e que tenha em conta o modelo concebido no quadro das *Novas Oportunidades*. O programa de promoção da leitura a desenvolver pelo PNL deverá integrar-se nas estratégias que vierem a ser adotadas. Uma terceira linha deveria envolver o tecido empresarial, integrando a promoção da leitura nos modelos de formação profissional próprios de cada setor. A adesão dos empresários será tanto maior quanto melhor se consciencializarem sobre a influência das competências-chave no desenvolvimento profissional dos trabalhadores e na produtividade e na competitividade das empresas. À iniciativa pública caberia criar módulos de promoção de leitura destinados a adultos que se encontrem em diferentes patamares de literacia e disponibilizá-los às empresas. Esses módulos poderiam abranger não apenas a literacia de leitura mas também a literacia científica e a literacia matemática, estudando-se formas de *e-learning* ou *b-learning* tanto para formação de formadores como para os beneficiários. À estrutura de coordenação do PNL caberia a gestão da elaboração dos módulos, a divulgação do projeto e o acompanhamento junto das empresas.

As duas primeiras fases de lançamento do Plano Nacional de Leitura foram desenvolvidas para executar uma política ambiciosa, estruturada para estimular o gosto e a prática da leitura na intenção de transformar Portugal num país que valoriza as competências-chave dos seus cidadãos. O PNL respondeu a uma necessidade tão evidente e formulou objetivos tão claros que conseguiu reunir um consenso social alargado. Considerou que na nossa época, sendo possível trabalhar com a segurança que a informação científica proporciona, não se justifica lançar medidas baseadas em convicções, na esperança de que venham a resultar. A intervenção do PNL foi ancorada num conjunto articulado de estudos acerca da realidade portuguesa, desenvolvidos por centros de investigação especializados e foi acompanhada por um processo de avaliação.

É verdade que, no século XXI, a concorrência de múltiplas ocupações existe e continuará a existir, o que torna mais difícil conquistar crianças, jovens e adultos para

os incomparáveis benefícios individuais e para os incomparáveis benefícios coletivos da prática da leitura. Mas a experiência demonstrou ser possível recorrer a ideias criativas para transformar fatores aparentemente concorrenciais, como, por exemplo, as tecnologias digitais, em aliados da leitura.

O PNL lançou vários tipos de desafios, muitos dos quais concebidos na sequência do interesse e da adesão às suas propostas. Confiou nas instituições, nos profissionais, nas famílias, nos adultos e nas crianças, considerando que todos, seja qual for a situação em que se encontrem, podem envolver-se na leitura e desenvolver a literacia. Procurou agir com abertura de espírito, recorrendo sempre a estratégias de incentivo e evitando qualquer forma de imposição.

A leitura é a trave mestra da aprendizagem. Cada pessoa tem absoluta necessidade de dominar esta competência para ter êxito na escola. Mas a leitura não é só para a escola, é para a vida. Saber ler bem todo o tipo de obras, saber ler bem em qualquer circunstância é vital para que cada um se torne um cidadão informado, com uma melhor compreensão de si próprio e dos outros. E para que, em conjunto, todos possamos contribuir para uma sociedade simultaneamente diferenciada e coesa, uma sociedade mais democrática. Um alto nível de literacia é um indicador de competitividade e de maturidade social. O nosso desenvolvimento social e económico depende da nossa capacidade para nos transformarmos num país capaz de ler mais, para trabalharmos melhor, para desfrutarmos melhor os prazeres da cultura e da civilização. Esta ambição implica prosseguir o trabalho do Plano Nacional de Leitura para conseguir que as novas gerações adquiram o potencial de leitura exigido às sociedades contemporâneas.

## BIBLIOGRAFIA

- Achinstein, B. & Ogawa, R.T. (2006) (In)fidelity: What New Teacher Resistance Reveals About Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76, 30-63. Acedido de <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Achinstein-What%20New%20Teachers%20resistance%20Reveals%20about%20professional%20principles%20and%20prespective%20educational%20policies.pdf>
- Alçada, I. (2014). Políticas de Leitura: O Plano Nacional de Leitura. In M. L. Rodrigues (ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e recursos*, vol. II (pp. 91-117). Coimbra: Almedina.
- Alçada, I. (coord.), Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., Lorena, A. (2006). *Relatório do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Alexander & Fox (2010). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S., (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 7, 167-180. Acedido de [http://www.ewa.org/sites/main/files/file-attachments/summer\\_learning\\_gap-2.pdf](http://www.ewa.org/sites/main/files/file-attachments/summer_learning_gap-2.pdf)
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2010) Adolescents as Readers. In M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, volume IV (pp. 157-176). New York and London: Routledge.
- Alexander, P. A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. In C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman & D. L. Schallert (eds.), *The fifty-first yearbook of the national reading conference* (pp. 47-65). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 740-747.
- Allington, R. L. (2006). Reading specialists, reading teachers, reading coaches: A question of credentials, *Reading Today*, 23, pp. 16-17.
- Almeida, A. N. (coord.), Delicado, A., Alves, N. A., Carvalho, T. & Carvalho, D. (2015). *Infâncias Digitais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, J., Capucha, L., Costa, A., Machado, F. & Torres, A. (2007). A Sociedade. In A. Reis, (ed.), *Retrato de Portugal. Factos e acontecimentos* (pp. 43-79). Lisboa: Instituto Camões, Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- APEL (2004). *Estudo de hábitos de leitura e compra de livros*. Lisboa: APEL.

- APEL (2005). *Hábitos de leitura*. Lisboa: APEL.
- Associação Portuguesa de Escritores e Livreiros. (2004). *Estudo de hábitos de leitura e compra de livros*. Lisboa: APEL.
- Associação Portuguesa de Escritores e Livreiros. (2005). *Hábitos de leitura*. Lisboa: APEL.
- Ávila, P. (2007). *Os contextos da literacia. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Ávila, P. (2009) Literacy and social inequalities in the knowledge society. In A. F. da Costa, F. L. Machado e P. Ávila (eds.), *Knowledge and Society. Portugal in the European Context*, vol. II, pp. 21-43.) Lisboa: Celta Editora,
- Ávila, P. (2010). Adultos pouco escolarizados e literacia. Um olhar sobre a literacia em contexto familiar. In L. Salgado (ed.), *A Educação de Adultos: Uma Dupla Oportunidade na Família* (pp. 135-148). Lisboa: ANQ.
- Ávila, P. (2010). Estudos internacionais de avaliação de competências dos adultos. Encontro Nacional Rede de Centros de Recursos em Conhecimentos. Acedido de [http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20C3%81vila\\_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf](http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20C3%81vila_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf)
- Aviram, A. & Talmi, D. (2005). The Impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigms. *E-Learning*, 2, 169-191. Acedido de <http://ldm.sagepub.com/content/2/2/169.full.pdf+html>
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999) Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477. International Reading Association.
- Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (eds.), (2000) *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. New York/London: The Guilford Press.
- Bastek, N. (2012). *Reading the World Wide Web. Writing@CSU*. Colorado: State University. Acedido de <http://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=33>
- Baudelot, C. & Establet, E. (2009.) *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil.
- Becta (2010). *Digital literacy: teaching critical thinking for our digital world*. Coventry: Becta. Acedido de [file:///C:/Users/Isabel%20Al%C3%A7ada/Downloads/digital\\_literacy\\_publication.pdf](file:///C:/Users/Isabel%20Al%C3%A7ada/Downloads/digital_literacy_publication.pdf)
- Benavente, A. (coord.), Rosa, A., Costa A. e Ávila P. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 1-18. Acedido de 2015 <http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>
- Bloome, D. & Green, J. L. (1992). Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 49-70. Acedido de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2680496&fileId=S0267190500002142>

- Booher-Jennings, J. (2005) Below the Bubble: “Educational Triage” and the Texas Accountability System. *American Educational Research Journal*, 42, 231-268. Acedido de <http://aer.sagepub.com/content/42/2/231.full.pdf+html>
- Bourdieu, P. & Chartier, R. (1993). La Lecture une pratique culturelle. In R. Chartier (ed.), *Pratiques de la Lecture* (pp. 36-57). Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Bourdieu, P. (1994, 1997). *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Bowey, J. A. (2013). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 155-172). Blackwell Publishing: Singapore.
- Breen, R. & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility, *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 265-277.
- Buckingham, D. (2008). *Youth, Identity and Digital Media*, Cambridge: MIT Press.
- Byrne, B. (2013). Theories of Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 104-119). Singapore: Blackwell Publishing.
- Calçada, T., Martins, A. (2014). A Rede de Bibliotecas Escolares. In M. L. Rodrigues (ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e recursos*, vol.II (pp. 119-147). Coimbra: Almedina.
- Cambridge Assessment (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and ‘being literate’* Acedido de <http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, vol. XL, 176, 477-498.
- Carr, N. (2010). *The Shallows – What the Internet is doing to our Brains*. New York: W. W. Norton & Company.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437. Acedido de <http://jlr.sagepub.com/content/26/4/413.full.pdf+html>
- Cassany, D. & Ayala G. (2008, November 9). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 53-71. Acedido de [http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany\\_PE\\_9.pdf?sequence=1](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf?sequence=1)
- Castells, M. & Cardoso, G. (eds.) (2005). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington DC: Center for Transatlantic Relations. Acedido de [http://www.umass.edu/digitalcenter/research/pdfs/JF\\_NetworkSociety.pdf](http://www.umass.edu/digitalcenter/research/pdfs/JF_NetworkSociety.pdf)
- Castro-Caldas, A. (2013) *Uma visita politicamente incorreta ao cérebro humano*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Chall, J. S. (1970). *The great Debate*. New York: McGraw-Hill.



- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading*. New York: McGraw-Hill.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz.
- Ciampa, K. (2012). Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2), 1-16. Acedido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981797.pdf>
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences – The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure – A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. & Poulton, L. (2011). *Is Four the Magic Number? Number of books read in a month and young people's wider reading behaviour*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. (2014). *Children's and Young People's Reading in 2013 – Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, E. V. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 8 (10), 472-478. Acedido de <http://www.ucd.ie/artspgs/langmind/LANGDEVONCOGDEV.pdf>
- Clark, L. (2009). Digital Media and the generation gap: Qualitative research on US teens and their parents. *Information, Communication and society*, 12, 388-407.
- Coburn, C. E. (2004). *Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom*. *Sociology of Education*, 77, 211-244. Acedido de <http://soe.sagepub.com/content/77/3/211.full.pdf+html>
- Coburn, C. E., Pearson P. D. & Woulfin S. (2011). Reading Policy in the Era of Accountability. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, volume IV (pp. 561-593). New York and London: Routledge.
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257. Acedido de [http://www.researchgate.net/publication/237760546\\_Reading\\_comprehension\\_on\\_the\\_Internet\\_Exploring\\_the\\_online\\_comprehension\\_strategies\\_used\\_by\\_sixth-grade\\_skilled\\_readers\\_to\\_search\\_for\\_and\\_locate\\_information\\_on\\_the\\_Internet](http://www.researchgate.net/publication/237760546_Reading_comprehension_on_the_Internet_Exploring_the_online_comprehension_strategies_used_by_sixth-grade_skilled_readers_to_search_for_and_locate_information_on_the_Internet)
- Coiro, J., M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (2008). *The Handbook of Research in New Literacies*. New York: Taylor and Francis.
- Coltheart, M. (2013). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In M. Snowling & C. Hulme (org.) *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 6-23). Malden: Blackwell Publishing.
- Combat Poverty Agency (2003). *Educational disadvantage in Ireland*. Acedido de [http://www.combatpoverty.ie/publications/povertybriefings/Briefing14\\_EducationalDisadvantage\\_2003.pdf](http://www.combatpoverty.ie/publications/povertybriefings/Briefing14_EducationalDisadvantage_2003.pdf)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.



- Correia, A. A. P. (2009). *Literacia Digital e Aprendizagem Informal em Modelo de Web Participativa*. Lisboa: ISCTE-IUL. Acedido de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4239/1/Literacia%20Digital%20e%20Aprendizagem%20Informal%20em%20Modelo%20de%20Web%20Participativa%20-%20Andr%C3%A9%20Correia.pdf>
- Costa, A. F. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação, In AAVV, *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 179-194). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado E. & Ávila, P. (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., Ávila P. & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A. R. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: RBE/Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado E., Ávila, P., Coelho, A. R. & Alves, T. (2009). *Avaliação dos 2.º e 3.º Anos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado E., Ávila, P., Coelho, A. R. & Alves, T. (2010). *Relatório de Avaliação do 4.º Ano do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Costa, A. F. & Ávila, P. (1998). Problemas da/de literacia, *Ler História*, 35, 127-150.
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F. & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- Cremin, Teresa (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. In Goouch, K. & Lambirth, A. (eds.) *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective* (pp. 166-190). Berkshire, UK: McGraw Hill. Acedido de <http://oro.open.ac.uk/12950/2/33832DA6.pdf>
- Cruz, J., Ribeiro, I. S. & Viana, F. L. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer: Apresentação de um programa de literacia familiar. In C. V. Silva, M. Martins & Cavalcanti, J. (eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Acedido de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/674>.
- Csikszentmihaly, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: HarperCollins.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991) Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274. Acedido de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>
- De Jong, M. T. & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147-164.
- De Jong, M. T & Bus, A. G. (2002). Quality of Book-Reading Matters for Emergent Readers: An Experiment, *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n.º 1, 145–155, Acedido de <http://static.trogu.com/documents/articles/palgrave/references/de%20jong%20quality%20of%20book%20reading.pdf>
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. New York: Penguin.
- Departement of Education and Skills (2011). *Literacy and Numeracy for Learning and Life – The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020*. acedido [https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit\\_num\\_strategy\\_full.pdf](https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf)

- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective, *International Journal of Educational Research*, 39, 205-245. Acedido de <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/determinants-of-literacy-proficiency-a-lifelong-lifewide-learning-l0FyBg0g4C>.
- DeStefano, D. & LeFevre, J-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23, 1616-1641. Acedido de <https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf>
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2004) *High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality? Teachers College Record*, 106, 1145-1176. Acedido de [http://www.distributedleadership.org/assets/2004.-diamond,-spillane.-high-stakes-accountability-in-urban-elementary-schools-\(tcr\)](http://www.distributedleadership.org/assets/2004.-diamond,-spillane.-high-stakes-accountability-in-urban-elementary-schools-(tcr))
- Dobbins, M. & Martens, K. (2012). Towards an education approach a la finlandaise? French education policy after PISA, *Journal of Education Policy*, 27(1), 23-43.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Duke, N. K. & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, vol. IV (pp. 199-228). New York and London: Routledge.
- Duke, N. K. & Pearson D. P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels, (eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Education Commission for the States (2015). *Reading Literacy*. Acedido de <http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=97>
- Ehri, L. (2013). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 135-155). Singapore: Blackwell Publishing
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- EU High Level Group of Experts in Literacy (2012). *Act Now*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- EU Read (2011). *EU Read projects*. Acedido de <http://www.euread.com/projects>.
- Eurydice (2011a). *Grade retention in schools in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2011b). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice.
- Fernandez, B. (2005). *Literacy in francophone countries, situations and concepts, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*. UNESCO Acedido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985e.pdf>
- Ferrand, L. & Ayora, P. (2015). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103. Acedido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229704000474>
- Flowerday, T., Schraw, G. & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education*, 72, 93-114.
- Foormann, B. & Connor, C. (2011). Primary Grade Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, vol. IV (pp. 136-156). New York and London: Routledge.

- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. Acedido de [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)
- Freitas, E. & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, E., Casanova J. L. & Alves, N. A. (1997). *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of developmental dyslexia. In Patterson, K. E., Marshal, J. C. & Coltheart, M. (eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological Studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fuchs, T. & Woessmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2), 433–464.
- Galda, L. et al. (2000). Children's Literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook on reading research*, vol. III (pp. 361-380). New Jersey/London: Routledge.
- Gambrell, L. (1996). Creating Classroom Cultures that foster Reading Interaction. In *The Reading Teacher*, 50, 14-25. Acedido de <http://pnwboces.schoolwires.net/cms/lib03/NY24000991/centricity/domain/11/9706160248.pdf>
- Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook on reading research*, vol. III (pp. 195-208). New Jersey/London: Routledge.
- Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. & Thériault, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et sociales. *Revue Internationale de psychologie appliquée*, 35, 455-476.
- Gillen, J. (2014). *Digital Literacies*. NewYork: Routledge
- Graff, H. (1991). *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Blomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Graves, M. F, Juel, C., Graves, B. B., Dewitz, P. (2011). *Teaching Reading in the 21<sup>st</sup> century – Motivating All Learners*. Boston: Pearson.
- Griffith, L. W & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58, 126-137. Acedido de <https://edc424uri.wikispaces.com/file/view/Rasinski+Fluency+in+Curriculum+ReadersTheatre.pdf>
- Griswold, W. (2001). The ideas of the reading class. *Contemporary Sociology*, 30(1), 4-6. Princeton e New Jersey: Princeton University Press.
- Griswold, W., McDonnell, T. & Wright, N. (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-141.
- Guthrie J. T. & Davis M. H. (2003). Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85. Acedido de [https://www.entrusted.co.uk/Resources/teachingandlearning/Dyslexia%20IDP%20Materials/idp\\_dys\\_motivating\\_readers.pdf](https://www.entrusted.co.uk/Resources/teachingandlearning/Dyslexia%20IDP%20Materials/idp_dys_motivating_readers.pdf)
- Guthrie, J. T. & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged Reading – Processes, Practices and Policy Implications*. New York and London: Teachers College Press University of Columbia.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131. Acedido de <http://uhl2332k28abuzarman.wikispaces.com/file/view/Motivational+and+Cognitive+Contributions+to+Students.pdf>

- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (eds.) (1997). *Reading Engagement – Motivating Readers through Integrated Instruction*. Delaware: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49, 432-445.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. & McCann, A. (1998). Principles of Integrated Instruction for Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 10, 177-199.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report n.º 7). Acedido de [www.corilearning.com/research-publications](http://www.corilearning.com/research-publications)
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (eds.) (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halinen, I., Sinko, P. & Laukkanen, R. (2005). A Land of Readers Finland has made a commitment to literacy—and it shows. *Reading Comprehension*, 63, 72-75.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003) The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, spring, 4-9. Acedido de <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., Ólafsson, K. (2009). *EU Kids online: Comparing Children Online Activities and Risks across Europe*. London: LSE
- Hayes, D. P. & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'. *Journal of Child Language*, 15, 395–410.
- Hodgson, K. (2007). *Strategies for online reading comprehension*. LEARN NC. Acedido de <http://www.learnnc.org/lp/pages/6958?ref=search>
- Hoffman, J. V., Assaf, L. C. & Paris, S. G. (2001). High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow? *The Reading Teacher*, 54, 482-492. Acedido de [http://utexas.influent.utsystem.edu/en/publications/highstakes-testing-in-reading\(e70d25de-ea43-4b86-9936-b5488a2a9551\).html](http://utexas.influent.utsystem.edu/en/publications/highstakes-testing-in-reading(e70d25de-ea43-4b86-9936-b5488a2a9551).html)
- Holden, J. (2004). *Creative Reading*. London: Demos.
- Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403-430 Acedido de <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2000-Hu-Density-and-comprehension.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística/Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa: INE.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Acedido de [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/reports/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/reports/downloads/P11_IR_FullBook.pdf)
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B. & Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43, 85-97.
- Jones, O., Williams, M. & Fleuriot, C. (2003). A New Sense of Place? Mobile Technologies and the Geographies of Urban Childhood, *New Directions in Children's Geographies*, 1, 165-180.
- Kersten, J. (2006). Hybridization, Resistance and Compliance: Negotiating Policies to Support Literacy Achievement. *New Educator*, 2, 103-121. Acedido de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15476880600657272>

- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2013). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 209-226). Singapore: Blackwell Publishing.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55, 24–31.
- Korat, O. & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a scaffolding tool for children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers and Education*, 50, 110–124.
- Kozminsky, E. & Asher-Sadon, R. (2013). Media type influences preschooler's literacy development: e-book versus printed book reading. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 231-245. Acedido de <http://www.ijello.org/Volume9/IJELLOv9p233-247Kozminsky0865.pdf>
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235-257. Acedido de [http://gerbertkraaykamp.ruhosting.nl/Pdf\\_files/2003\\_PTS.pdf](http://gerbertkraaykamp.ruhosting.nl/Pdf_files/2003_PTS.pdf)
- Krapp, A., Hidi, S. & Renniger, K. A. (1992). Interest, Learning and Development. In K. A. Renniger, S. Hidi & A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krashen, S. (1988). Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability. In D. Tannen (ed.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding* (pp. 269-298). Norwood, NJ: Ablex.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of Developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. Acedido de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00100285/6/2>
- Lages, M. F. (coord.), Liz, C., António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Lahire, B. (1993). Pratiques d'écriture et sens pratique. In M. Chaudron & F. Singly (eds.), *Identité, Lecture, Écriture* (pp. 115-130). Paris: Centre Georges Pompidou.
- Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As Molas da Acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (eds.), *Special language: From humans to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lemos, V. & Serrão, A. (2015). O Impacto do PISA em Portugal através dos Media. In *Sociologia, problemas e práticas*, 78, 87-104. Acedido de [file:///C:/Users/Isabel%20Al%C3%A7ada/Downloads/3310-18012-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Isabel%20Al%C3%A7ada/Downloads/3310-18012-1-PB%20(2).pdf)
- Lemos, V. (2014). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In M. L. Rodrigues (ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. I, *Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 293-232). Coimbra: Almedina.
- Leu, D. J., Jr. & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with net-worked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108–127.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K. Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004/10). Toward a Theory of New Literacies emerging from the Internet and other ICT. In R. B. Ruddell & N. Unrau (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition (1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.



- Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C., Forzani, E. (2011). The New Literacies of Online Reading Comprehension: Expanding the Literacy and Learning. *Curriculum Journal of Adolescent & Adult Literacy, International Reading Association*, 55, 5-14. Acedido de <http://sppsela.pbworks.com/w/file/fetch/45161997/Online%20Literacies.pdf>
- Lima, M. L. S. (coord.), Neves, J. S., Lima, M. J., Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Linn, R. L. (2008). Educational accountability systems. In I. E. Ryan & L. A. Shepard (eds.), *The future of test-based accountability* (pp. 3-24). New York: Routledge.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2004). Secrets to Literacy Success – The Finnish Story. *Education Canada*, 45, 34-37. Acedido de <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2005-v45-n3-Linnakyla.pdf>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2010). *Risks and safety on the Internet: the perspective of European children survey of 9-16 year olds and their parents*. London: LSE. Acedido de [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)
- Loertscher, D. V. (1993). Objective: Achievement. Solution: School libraries. *School Library Journal*, 39, 30-35.
- London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66. Acedido de <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>
- Luegi, P., Costa, A., Faria, I. (2012). Analisando os comportamentos oculares durante a leitura. Acedido de <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2012/09/Artigo-4-Luegi-Costa-Hub-Faria.pdf>
- Luegi, P., Costa, A. & Faria, I. (2007). Mover para ler: o movimento dos olhos durante a leitura de textos. *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguísticas*, Lisboa, APL (pp. 431-445). Acedido de [http://www.apl.org.pt/docs/22-textos-selecionados/32-Luegi\\_et\\_alii.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/22-textos-selecionados/32-Luegi_et_alii.pdf)
- Machin, S. & McNally, S. (2005). Gender and Student Achievement in English Schools. *Oxford Review Economic Policy*, 21, 357-372. Acedido de <http://oxrep.oxfordjournals.org/content/21/3/357.full.pdf+html>
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não Ler, eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura no limiar do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Marks, G. N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors, *Educational Research and Evaluation*, 12, 105–128.
- Martens, K. & Jakobi, A. P. (2010). *Mechanisms of OECD Governance International Incentives for National Policy-Making?* [online] Acedido de <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199591145.001.0001/acprof-9780199591145-chapter-1>
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra – Revista Científica, Português: Investigação e Ensino*, Número temático 220-227 Acedido de <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- McDonnell, L. M. (2004). *Politics, persuasion and educational testing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McGill-Franzen, A. (2000). *The Relationship between Reading Policy and Reading Instruction: a recent History*. Albany: Center on English Learning & Achievement (CELA) Acedido de <http://www.albany.edu/cela/reports/mcgill/mcgillrelationship13004.pdf>
- McGuinness, C., Eakin, A., Curry, C. & Sheehy, N. (2006). *Building thinking skills in thinking classrooms*. ACTS (Activating Children's Thinking Skills). Northern Ireland: Brendan Bunting / University of Ulster, Acedido de <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/015/ecp2107015.pdf>
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2004). Direct and Rich Vocabulary Instruction. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (eds.), *Vocabulary Instruction* (pp. 13-27). New York: Guilford Press.
- Mitra, S. & Crawley, E. (2014). Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments. *Journal of Education and Human Development*, 3, 79-88. Acedido de [http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol\\_3\\_No\\_3\\_September\\_2014/6.pdf](http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_3_No_3_September_2014/6.pdf)
- Mitra, S. (2005). Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments. *International Journal of Development Issues*, 4, 71-81. Acedido de <http://www.hole-in-the-wall.com/docs/Paper06.pdf>
- Mokhtari, K., Thoma, J. & Edwards, P. (2009). How one elementary school uses data to help raise students' reading achievement. *The Reading Teacher*, 63, 334-337.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007. Acedido de <http://rer.sagepub.com/content/79/2/979.full.pdf+html>
- Moody, A. K. (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children. *Journal of Literacy and Technology*, 11, 22-52. Acedido de [http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/11\\_4\\_v2.pdf](http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/11_4_v2.pdf)
- Moody, A., Skibbe, L., Parker, M., Jones, A. (2014). Use of Electronic Storybooks to Promote Print Awareness in Preschoolers who are Living in Poverty. *Journal of Literacy and Technology*, 15, 2-27. Acedido de [http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt\\_v15\\_3\\_moody.pdf](http://www.literacyandtechnology.org/uploads/1/3/6/8/136889/jlt_v15_3_moody.pdf)
- Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2013) Literacy and Cognitive Change. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 188-203). Blackwell Publishing: Singapore.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores*. Porto: Livpsic.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, C. & Querido, L. (2010). *Estudo Psicolinguístico: Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1.º ao 6.º anos de Escolaridade, Relatório Final*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Motiejunaitea, A., Noorania, S. & Monseurb, C. (2014). Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe, *British Educational Research Journal*, 40, 970-985. Acedido de <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/167400/1/BERJ.pdf>
- Murray, T. S. (2003a). Reflections on international competence assessments. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well – Functioning Society* (pp. 135-160). Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Murray, T. S. (2003b). Training cycles and skill for new learning activities: the case for Portugal. In AAVV. *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 155-178). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Educação.
- Murray, T. S., Desjardins, R., Coulombe, S. & Tremblay, J. F. (2009). *The Economic Dimensions of Literacy in Portugal: A Review*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read*, Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Acedido de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Negroponte, N. (2014) *Trinta anos de História do Futuro*. [Ted Talks]. Acedido de [https://www.ted.com/talks/nicholas\\_negroponte\\_a\\_30\\_year\\_history\\_of\\_the\\_future?language=pt](https://www.ted.com/talks/nicholas_negroponte_a_30_year_history_of_the_future?language=pt)
- Neves, J. S. & Lima, M. J. (2009). *Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Neves, J. S. (2015). Cultura de Leitura e Classe Leitora em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 67-86.
- Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Neves, J. S. (2011). *Práticas de Leitura da População Portuguesa no Início do Século XXI*. Lisboa: ISCTE-IUL. Acedido de: <http://hdl.handle.net/10071/6696>
- Newman, T. (2008). *A Review of Digital Literacy in 3–16 year olds: evidence, developmental models and recommendations*, Coventry: Becta. Acedido de <http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: University Press.
- Nutbrown, C., Hannon, P. & Mogan, A. (2005). *Early literacy work with families – Policy, practice and research*. London: Sage Publications.
- Observatório dos Recursos Educativos (2014). *Por uma Utilização criteriosa dos Recursos Digitais em Contextos Educativos – Um balanço de investigações recentes*. [online] Acedido de [http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE\\_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf](http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf)
- Ogawa R. T., Sandholtz, J. H. & Scribner S. P. (2004). Standards Gaps: Unintended Consequences of Local Standards-Based Reform. *Teachers College Record*, 106, 1177-1202. Acedido de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11570>
- O'Hara, S. & Pritchard, R. (2010). What is the Impact of Technology on Learning? Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. [online] Acedido de <http://www.education.com/reference/article/what-impact-technology-learning/>
- Oldfather, P. & Wigfield, A. (1996). Children's motivations to read. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89–113). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (1975). *Declaration of Persepolis*. Paris: UNESCO.



- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2000) *The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2005). *Education for All –Literacy for Life*. Paris: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2009). *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Paris: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2014). *2.º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de adultos – Repensando a alfabetização*. Brasília: UNESCO
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (1998). *Human capital investment: An international comparison*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000-2010). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Literacy Literacy Literacy in the Information Age – Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD e Canada: the Minister of Industry. Acedido de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (vol. I). Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming social background—Equity in learning opportunities and outcomes* (vol. II). Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010c). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Vol. IV). Acedido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010 d). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000* (vol. V). Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (vol. VI). Paris: OECD. Acedido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills Strategy Diagnostic Report –Portugal* Paris: OECD. Acedido de <https://skills.oecd.org/developskills/documents/Portugal-Diagnostic-Report-web.pdf>
- Palak, D. & Walls, R. T. (2009). Teachers' Beliefs and Technology Practices: A Mixed-methods Approach. *JRTE*, 41, 417-441. Acedido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844274.pdf>
- Paratore, J. R., Cassano, C. M. & Schickedannz, J. A. (2011). Supporting Early and Later Literacy Development at Home and at School: The Long View. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, vol. IV (pp. 107-135). New York and London: Routledge.
- Paris, S. G. & Urdan, T. (2000). Policies and Practices of high-stakes testing that influence teachers and schools. *Issues in Education*, 6, 83-107.

- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896-915. Acedido de <http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/E101100P.pdf>
- Pearman, C. J. & Lefever-Davis, S. (2006). Supporting the Essential Elements with CD-ROM Storybooks. *Reading Horizon*, 46, 299-301
- Pearson, P. D. & Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4.<sup>a</sup> ed.), pp. 22-42. Newark, DE: International Reading Association.
- Pereira, M. C. & Reis, H. (2014, junho). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico do Banco de Portugal*. Acedido de <http://www.bportugal.pt/pt>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2013). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 227-247). Singapore: Blackwell Publishing.
- Perry, K. (2012). What is Literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education* [online], 8, 50-71. Acedido de [http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy\\_KPerry.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf)
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2013). Social Correlates of Emergent Literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 173-188). Blackwell Publishing: Singapore.
- Picton, I. (2012). *The Impact of eBooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People: A rapid literature review*, London: National Literacy Trust. Acedido de [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks\\_lit\\_review\\_2014.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks_lit_review_2014.pdf)
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Plaut, D. C. (2013). Connectionist Approaches to Reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 24-38). Singapore: Blackwell Publishing.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Rasinski, T. V., Reutzel, R. D., Chard, D., Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook on Reading Research*, vol. IV (pp. 286-319). New York and London: Routledge.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422. Acedido de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Reading Study Group (RAND). (2002). *Reading for Understanding, Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Acedido de [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)

- Rebelo, J. A. S. & Fonseca, A. C. (2009). Caracterização de alunos repetentes: Um estudo na região de Coimbra. *Psychologica*, 51, 189-208. Acedido de <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/1022/470>.
- Reinking, D., McKenna, M. C., Labbo, L. D. & Kieffer, R. D. (eds.) (1998). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: implications for theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi. & A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 361–395.
- Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2009). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11216>
- Rosenblatt, L. (1978/1994). *The Reader, the Text, and the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Primeira edição publicada em 1978).
- Roskos, K. & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 287-303). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in reading comprehension* (pp. 33-58) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rvachew, S. & R. Savage (2006). Preschool foundations of early reading acquisition, *Paediatrics & Child Health*, 11, 589-593.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (orgs.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salgado, L. (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In L. Salgado (ed.), *A Educação de Adultos: Uma Dupla Oportunidade na Família* (pp. 11-27). Lisboa: ANQ.
- Salgado, L. (coord.) (2011). *O Aumento das Competências Educativas das Famílias – um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Samuels, S. J. (1997). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J. & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*, Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Santos, V. & Mata, L. (2013). Livros digitais do Plano Nacional de Leitura na educação pré-escolar: percepções dos educadores de infância. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6, 80-99. [online], Acedido de <http://eft.educam.pt/index.php/eft/article/view/352/187>
- Schallert, D. L. & Reed, J. H. (1997). *The Pull of the Text and the Process of Involvement in Reading*. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (eds.), *Reading Engagement – Motivating Readers through Integrated Instruction* (pp. 68-85). Delaware: International Reading Association.
- Schmitt, R., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-43. Acedido de [http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-jiang-x-and-grabe-w-\(2011\)-the-percentage-of-words-known-in-a-text-and-reading-comprehension-modern-language-journal-95-1-26-43.pdf](http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-jiang-x-and-grabe-w-(2011)-the-percentage-of-words-known-in-a-text-and-reading-comprehension-modern-language-journal-95-1-26-43.pdf)

- Scholastic (2010). *2010 Kids & Family Reading Report – Turning the Page in the Digital Age*. Acedido de [http://anatomiteca.com/wp-content/uploads/2011/05/2010\\_KFRR.pdf](http://anatomiteca.com/wp-content/uploads/2011/05/2010_KFRR.pdf)
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30, 158-164. Acedido de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849109543496?journalCode=htip20>
- Schroeder, S. (2014). What children read – cognitive consequences and challenges for education, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Acedido de <http://www.mpg.de/8239238/reading-cognitive-challenges>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. Acedido de [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Social\\_1997.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Social_1997.pdf)
- Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93, 6-21. Acedido de [http://www.jstor.org/stable/1085087?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1085087?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents)
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. New Hampshire: National Institute for Literacy.
- Sequeira, F. (1990). As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 37-44. Acedido de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990,3\(3\),37-44\(FatimaSequeira\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990,3(3),37-44(FatimaSequeira).pdf)
- Serrão, A. (2014). PISA: A Avaliação e a Definição de Políticas Educativas. In M. L. Rodrigues (ed.) *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, vol. I (pp. 269-291). Coimbra: Almedina.
- Shane, R., Jimerson, S. R., Woehr, S. M., Kaufman, M., Anderson, M.A. (2004). *Grade retention and promotion: Information and strategies for educators*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Siegel, D. F. & Hanson, R. A. (1992). *Prescription for literacy: Providing critical educational experiences*. *ERIC Digest*. [online] Acedido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340001.pdf>
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Simmons, D. (1994). It takes more than a book talk: Pre reading strategies. *Emergency Librarian*, 21(5), 18-23.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G., (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. & Viana F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1989, dezembro) Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 62-66.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sinko, P. (2012). *Main factors behind the good PISA reading results in Finland*. [online]. Acedido de <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/conferences/2012/finnish-pisa-results-2012.pdf>



- The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) & Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (1999). *Library School Manifesto*. Acedido de <http://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>
- The National Literacy Trust & Plano Nacional de Leitura. (2007a) *Projeto a LeR<sup>+</sup> – Apresentação*. Lisboa: PNL.
- The National Literacy Trust & Plano Nacional de Leitura. (2007b) *Projeto a LeR<sup>+</sup> – Orientações*. Lisboa: PNL.
- União dos Editores Portugueses (UEP). (2003). *O Comportamento dos Consumidores do Livro em Portugal*. Lisboa: UEP.
- Valencia, S. W. & Wixson, K. K. (2000). Policy Oriented Research on Literacy Standards and Assessment. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III (pp. 909-935). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Varelas, M. & Pappas, C. C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in primary classrooms: Opportunities for the development of thought and language. *Cognition and Instruction*, 24, 211-259.
- Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2013). Developmental Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 362-378). Singapore: Blackwell Publishing.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Zhang, H. (2007). Identifying reading disability based on Response to Intervention: Evidence from early intervention research. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, and A. M. VanDerheyden (eds.). *The Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention* (pp. 185-211) New York: Springer Science.
- Venezky, R. L. (1997). Literacy assessment in the service of literacy policy. In A. C. Tuijnman, I. S. Kirsch, & D. A. Wagner (eds.), *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis* (pp. 311-336). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Viana, F. L. & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (eds.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *O Ensino da Leitura: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. (2002a). Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. Acedido de <http://hdl.handle.net/1822/10478>
- Viana, F. L. (2002b). Melhor Falar para Melhor Ler – Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas – 4-6 anos. Braga: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho. Acedido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9354/1/Livro%2520Melhor%2520Falar.pdf>.
- Viana, F. L. (2006a). Aprender a Ler. Apenas uma questão de métodos? In A. Pereira, A. Ramos, F. L. Viana, M. D. Tilve, G. Castanheira & M. G. Castanho, *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. (pp. 43-59). Braga: Edições Casa do Professor. Acedido de <http://hdl.handle.net/1822/11820>



- Viana, F. L. (2006b). As rimas e a consciência fonológica. In *Atas do Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas e Centros de Recursos – Promovendo a Competência Leitora*. Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros. [online] Acedido de <http://hdl.handle.net/1822/11780>
- Viana, F. L. (2006c). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In *Atas do Seminário Educação e Leitura* (pp. 13-21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende. Acedido de <http://hdl.handle.net/1822/11786>
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler por fruição. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (coord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 11-17). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Acedido de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/663>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina. Acedido de <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Vigotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Wagner, D. A. (2011) What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy. In UNESCO, *International Journal of Educational Development*, 31, 319-323. Acedido de [http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/wagner\\_literacy-unesco\\_ijed\\_11.pdf](http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/wagner_literacy-unesco_ijed_11.pdf)
- Wigfield, A. (1997) Children's Motivation for Reading and Reading Engagement. In J. A. Malloy, B. A. Marinak & L. Gambrell (eds.), *Essential Readings on Motivation* (pp. 13-27). Newark: The International Reading Association.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2010). The impact of Concept-Oriented Reading Instruction on students reading motivation, reading engagement, and reading comprehension. In J. L. Meece & J. S. Eccles (eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 463-477). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilkinson, I. A. G. & Son, E. H. (2011). A dialogical turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (eds.), *Handbook of reading research*, vol. IV (pp. 359-387). New York: Routledge
- Willingham, D. T. (2010). Have Technology and Multitasking Rewired how Students learn? *American Educator*, Summer 2010, 23-42. Acedido de <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/willingham-summer-10.pdf>
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. What will it take for the next generation to read thoughtfully—both in print and online? *Educational Leadership*, 66, 32-37. Acedido de [https://www.mbaea.org/documents/resources/Educational\\_Leadership\\_Article\\_The\\_D87FE2BC4E7AD.pdf](https://www.mbaea.org/documents/resources/Educational_Leadership_Article_The_D87FE2BC4E7AD.pdf)
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.
- Wright, W. H. & Choi, D. (2000). The impact of language and high-stakes testing policies on elementary school English language learners in Arizona. *Education Policy and Policy Analysis*, 30, 75-110
- Zucker, T. A., Moody, A. K. & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten to grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 47-87.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação de fatores na formação de leitores.....	60
Figura 2 – Evolução da taxa de analfabetismo da população portuguesa, 1950-2011.....	106
Figura 3 – População portuguesa por grau de escolaridade (1991 e 2001).....	108
Figura 4 – Evolução da taxa de escolarização real por nível de ensino, 1960/61-2010/11.....	109
Figura 5 – Evolução das taxas de retenção e desistência no Ensino Básico.....	110
Figura 6 – Evolução das taxas de retenção e desistência por ciclo de escolaridade....	110
Figura 7 – Alunos que repetiram pelo menos um ano e custo anual da repetição.....	112
Figura 8 – Níveis de literacia em prosa nos países participantes no IALS.....	115
Figura 9 – Perfil dos adultos portugueses no estudo IALS.....	115
Figura 10 – Competências de literacia segundo a escolaridade (pontuações médias).....	116
Figura 11 – Escala de pontuação dos países da OCDE na área da leitura.....	118
Figura 12 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – hábitos de vida fora da escola (1.º e 2.º anos).....	128
Figura 13 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – ideias sugeridas pela palavra leitura (i), em função do grau de ensino.....	129
Figura 14 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – ideias sugeridas pela palavra leitura (ii), em função do grau de ensino.....	129
Figura 15 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – evolução do gosto de ler, em função do grau de ensino.....	130
Figura 16 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – horas diárias passadas na internet, em função do grau de ensino.....	131
Figura 17 – Evolução da relação alunos/computador e relação alunos/computador com ligação à internet.....	133

Figura 18 – Bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares entre 1997 e 2013.....	142
Figura 19 – Meios através dos quais ouviu falar do PNL.....	169
Figura 20 – Participação das escolas na Semana da Leitura.....	216
Figura 21 – Participação das escolas no Concurso Nacional de Leitura.....	218
Figura 22 – PAPL – Ações em carteira e novas ações (1998-2009) (n.º e %).....	253
Figura 23 – Visitas aos sítios eletrónicos <i>LeR+/PNL</i> e <i>Escolas</i> .....	261
Figura 24 – Visitas das diferentes páginas do site <i>Escolas</i> .....	262
Figura 25 – Visitas aos sítios eletrónicos PNL – Concursos e <i>LeR+ em Família</i> .....	263
Figura 26 – Visitas aos sítios eletrónicos PNL – <i>LeR+ da Saúde e Estudos</i> .....	263
Figura 27– Número total de visitantes aos sítios PNL com recursos digitais (set. 2015).....	265
Figura 28 – Visitas à <i>Biblioteca de Livros Digitais</i> .....	267
Figura 29 – Média anual de visitas aos livros digitais dirigidos a cada grupo etário.....	268
Figura 30 – Média de visitas acumuladas aos livros digitais dirigidos a cada grupo etário.....	269
Figura 31 – <i>Caminho das Letras</i> – Visitas anuais e acumuladas.....	272
Figura 32 – Visitas anuais (de setembro a setembro) ao sítio <i>Novas Leituras</i> .....	273
Figura 33 – Visitas ao sítio <i>LeR+ Teatro</i> .....	274
Figura 34 – Visitas ao sítio <i>Voluntários de Leitura</i> .....	277
Figura 35 – Balanço do PNL no agrupamento/escola não agrupada: perceções dos professores (2009/10) (% de «concorda totalmente» + «concorda em grande parte»).....	284
Figura 36 – Envolvimento das bibliotecas escolares nas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL: perceções dos professores (2007/08-2009/10) (% de «em todas ou na maioria das atividades»).....	285
Figura 37 – Aumento da participação dos pais nas atividades da escola: perceções dos professores (2006-07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»).....	286

Figura 38 – Intensificação do trabalho de articulação entre as escolas do agrupamento: percepções dos professores (2007-08-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»)	287
Figura 39 – Intensificação da prática de leitura dos alunos em sala de aula: percepções dos professores (2006-07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»)	288
Figura 40– aumento da frequência de utilização da biblioteca escolar pelos alunos: percepções dos professores (2006-07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»)	288
Figura 41 – Aumento do interesse/gosto dos alunos pela leitura de livros: percepções dos professores (2006-07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»)	289
Figura 42 – Aumento do interesse/gosto dos alunos pela leitura de outros suportes escritos: percepções dos professores (2006-07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»)	290
Figura 43 – Balanço geral do PNL segundo a percepção dos professores (2009/10) (% de «concorda totalmente» + «concorda em parte»)	291
Figura 44 – «Já viu referências ou ouviu falar no Plano Nacional de Leitura?» (2007-2011) (%)	292
Figura 45 – Conhecimento da existência do PNL, segundo o grupo etário (2007-2011) (%)	293
Figura 46 – Conhecimento da existência do PNL, segundo a escolaridade e ter crianças ou jovens com idades até aos 18 anos no agregado familiar (2011) (%)	293
Figura 47 – Opinião sobre a importância do PNL para ajudar a desenvolver os hábitos e as capacidades de leitura dos portugueses (2007-2011) (%)	294
Figura 48 – Desempenho médio em leitura em Portugal e na OCDE de 2000 a 2012	295
Figura 49 – Variação do desempenho dos alunos, entre 2000 e 2009	296
Figura 50 – Literacia de leitura – Portugal 2009	296
Figura 51 – Níveis de desempenho em leitura em Portugal (2000 e 2009) (%)	297



## LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Cálculo de alfabetização na Europa entre 1850 e 1950 a partir de censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados e assentos matrimoniais.....	106
Quadro 2 – Evolução da taxa de analfabetismo, por grupos etários (1970-2011).....	107
Quadro 3 – Evolução da população residente e da população analfabeta (1950-2011).....	107
Quadro 4 – Dimensões analíticas e indicadores.....	123
Quadro 5 – Estudo PNL <i>A leitura em Portugal</i> – leitores por suportes (Inq. 97 e LP 2007) (%).....	124
Quadro 6 – Estudo PNL <i>A leitura em Portugal</i> – tipologia de leitura (Inq. 97 e LP 2007) (%).....	124
Quadro 7 – Estudo PNL <i>A leitura em Portugal</i> – tipos de leitores de livros (Inq. 97 e LP 2007) (%).....	125
Quadro 8 – Estudo PNL <i>Os Estudantes e a Leitura</i> – população e amostras.....	127
Quadro 9 – <i>EU Kids online</i> – utilização da internet pelas crianças (6-17 anos) e pelos pais (2005 e 2008).....	134
Quadro 10 – Comunicação <i>online</i> das crianças portuguesas (9-15 anos) (2008).....	136
Quadro 11 – Sítios eletrónicos mais visitados pelas crianças portuguesas (9-15 anos) (2008).....	137
Quadro 12 – Frequência de consulta do portal LeR <sup>+</sup> por docentes.....	163
Quadro 13 – Avaliação do portal LeR <sup>+</sup> pelos docentes.....	164
Quadro 14 – Brochuras, folhetos e cartazes publicados pelo PNL para formação e divulgação.....	166
Quadro 15 – Visibilidade do PNL (2007-2011) (%).....	169
Quadro 16 – Parcerias PNL.....	171
Quadro 17 – Público alvo da 1.ª fase do PNL (2006-2011).....	174
Quadro 18 – Programas PNL Para promoção da leitura nas escolas (1.ª fase).....	177

Quadro 19 – Programas PNL para promoção da leitura nas escolas (lançamento gradual a partir de 2008 e 2.ª fase).....	179
Quadro 20 – Evitar obstáculos ao desenvolvimento do gosto pela leitura.....	180
Quadro 21 – Orientações para observação de atitudes e comportamentos dos alunos perante a leitura.....	182
Quadro 22 – Exemplos de modalidades de leitura orientada para o 1.º ciclo.....	184
Quadro 23 – Modalidades de organização das salas de aula para a leitura orientada.....	185
Quadro 24 – Modelo para planeamento da leitura na sala de aula.....	186
Quadro 25 – Exemplificação de sequência de atividades de leitura na sala de aula.....	190
Quadro 26 – Sugestões projeto <i>Amostras para LeR<sup>+</sup></i> .....	192
Quadro 27 – Apreciação das informações e orientações recebidas da coordenação do PNL em 2009-2010 (% coluna).....	192
Quadro 28 – Leitura orientada em sala de aula: agrupamentos / escolas que desenvolveram a atividade (%).....	193
Quadro 29 – Leitura orientada em sala de aula: turmas abrangidas (% coluna).....	193
Quadro 30 – Leitura orientada em sala de aula: frequência da leitura (% coluna).....	194
Quadro 31 – Número de livros incluídos nas listas recomendadas pelo PNL entre 2007 e 2013.....	197
Quadro 32 – Títulos recomendados para apoio a projetos relacionados com diferentes áreas temáticas.....	198
Quadro 33 – Livros recomendados em língua inglesa.....	198
Quadro 34 – Valores de referência para o apoio financeiro do PNL às escolas para aquisição de conjuntos de livros destinados à leitura orientada nas salas de aula.....	199
Quadro 35 – Apreciação dos livros recomendados pelo PNL (% coluna).....	201
Quadro 36 – Utilização dos livros recomendados pelo PNL na leitura orientada em sala de aula (% coluna).....	201
Quadro 37 – Circulação dos livros adquiridos pelas salas / turmas (% coluna).....	201
Quadro 38 – Síntese de iniciativas e projetos dirigidos pelo PNL às escolas.....	204

Quadro 39 – Exemplos de programações de atividades enviadas às escolas – sugestões para a Semana da Leitura.....	212
Quadro 40 – Atividades desenvolvidas pelas escolas na Semana da Leitura (2009-2010) (n.º).....	215
Quadro 41 – instituições envolvidas na Semana da Leitura (2012-2013).....	216
Quadro 42 – Concursos e passatempos PNL.....	219
Quadro 43 – Projetos PNL direcionados para famílias.....	229
Quadro 44 – Razões para ler com as crianças.....	230
Quadro 45 – Conselhos às famílias.....	231
Quadro 46 – Ler com as crianças e reforçar o interesse pelos livros.....	232
Quadro 47 – Os livros e as crianças dos 12 aos 24 meses.....	233
Quadro 48 – Reunir com os pais e encarregados de educação.....	235
Quadro 49 – Recomendações e conselhos às famílias.....	237
Quadro 50 – Apreciação dos projetos de leitura em família, <i>Leitura em Vai e Vem</i> (educação pré-escolar) e <i>Já Sei Ler</i> (P28).....	240
Quadro 51 – Recetividade das famílias aos projetos <i>Leitura em Vai e Vem</i> e <i>Já Sei Ler</i> segundo a perceção dos professores.....	241
Quadro 52 – Livros e materiais de apoio distribuídos pelos projetos <i>Um Livro Novo para cada Novo Leitor</i> e <i>LeR+ para Vencer</i> .....	242
Quadro 53 – Utilização dos livros oferecidos aos alunos do 1.º e do 5.º ano no âmbito da iniciativa <i>LeR+ para Vencer</i> (%).....	243
Quadro 54 – Parcerias no quadro do projeto <i>LeR+ dá Saúde</i> .....	244
Quadro 55 – Perceção da recetividade das famílias ao aconselhamento efetuado na unidade de saúde.....	246
Quadro 56 – Apreciação dos materiais disponibilizados pelo PNL (%).....	246
Quadro 57 – Profissionais envolvidos na promoção do aconselhamento da leitura na unidade de saúde (%).....	246
Quadro 58 – Circunstâncias em que é feito o aconselhamento da leitura (%).....	247

Quadro 59 – Atividades relacionadas com o projeto, complementares ao aconselhamento de leitura realizadas na unidade de saúde (%).....	247
Quadro 60 – Reforço da prática de aconselhamento de leitura junto de famílias com crianças com menos de 6 anos de idade durante as consultas / atendimentos, com o projeto <i>LeR<sup>+</sup> dá Saúde</i> .....	248
Quadro 61 – Permanência dos diferentes tipos de ações (n.º e %).....	254
Quadro 62 – Estudos PNL.....	256
Quadro 63 – Sítios eletrónicos PNL com informações e orientações.....	260
Quadro 64 – Sítios eletrónicos PNL com recursos digitais para leitura e escrita.....	264
Quadro 65 – Reforço das atividades de promoção da leitura nos agrupamentos / escolas: perceções dos professores sobre os efeitos do PNL (2006/07-2009/10) (% coluna).....	283
Quadro 66 – Impactos do PNL nos professores e na escola relativamente às práticas pedagógicas, ao trabalho de equipa e à dinamização da BE: perceções dos professores (2006/07-2009/10) (% de «muito significativo» + «bastante significativo»).....	285
Quadro 67 – Resultados do estudo PIRLS.....	299



## ANEXOS

### Anexo A – Temas tratados e especialistas participantes nas conferências do Plano Nacional de Leitura

#### 1.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 22 E 23 DE OUTUBRO DE 2007

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
A aprendizagem da leitura: componentes, perfis de evolução e avaliações	José Junca da Moraes	Universidade Livre de Bruxelas
Estudos e instrumentos de análise de níveis de leitura	Inês Sim-Sim	Escola Superior de Educação de Lisboa
	Fernanda Leopoldina Viana	Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho
Hábitos de leitura. Diferentes casos em contexto internacional	Wendy Griswold	Northwestern University, EUA
A promoção da leitura nos países da OCDE	Maria de Lurdes Lima dos Santos José Soares Neves Santos	Observatório das Atividades Culturais
Avaliação da leitura em contexto internacional	Helena Bomeny	Escola de Ciências Sociais Fundação Getúlio Vargas, Brasil
Hábitos de leitura da população escolar	Mário Lages Carlos Liz João António	Universidade Católica de Lisboa
Hábitos de leitura da população portuguesa	Maria de Lurdes Lima dos Santos José Soares Neves Santos	Observatório das Atividades Culturais
Leitura, educação e desenvolvimento: perspetivas comparadas	Scott Murray	Universidade de New Brunswick – Canadá
Avaliação externa do Plano Nacional de Leitura	António Firmino da Costa	CIES/IUL

## 2.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 23 E 24 DE OUTUBRO DE 2008

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
A Promoção da leitura nos países da OCDE	José Neves Maria João Lima	Observatório das Atividades Culturais – OAC
Inovação curricular no Reino Unido: impacto no desenvolvimento da literacia	Sue Horner  Simon Richey	Standards and Assessment Policy, Qualifications and Curriculum Authority (QCA) – Reino Unido Fundação Calouste Gulbenkian – UK Branch
Estratégias de promoção de leitura nos países da União Europeia: a experiência da EU-Read e da Stiftung Lesen (Alemanha)	Heinrich Kreibich	EU-Read/ Stiftung Lesen
Programas de desenvolvimento comunitário e literacia	Pedro Cunha Sofia Ferreira  Emília Nabuco	Projeto K' cidade CLE – Clubes de Leitura e Escrita Projeto A PAR
Clube de Leituras PNL	Carlos Correia	CITI – Universidade Nova de Lisboa
Literacia e leitura: uma visão internacional	Kathy Bartlett	Fundação Aga Kahn
Promoção da leitura: Quick Reads, um programa para todos.	Richard Crabb	Quick Reads – Reino Unido
Avaliação externa do Plano Nacional de Leitura	António Firmino da Costa	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia CIES/IUL

### 3.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 22 E 23 DE OUTUBRO DE 2009

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
Estudo longitudinal: Níveis de referência de desenvolvimento da leitura e da escrita – do 1.º ao 6.º anos de escolaridade	José Junca da Morais Luísa Araújo	Universidade de Lisboa
Apresentação dos recursos digitais Caminho das Letras Biblioteca de Livros Digitais	Carlos Correia  Inês Sim-Sim	Centro de Investigação para as Tecnologias Digitais – Universidade Nova de Lisboa  Escola Superior de Educação de Lisboa
Como aplicar material pedagógico inovador à alfabetização	Leonor Scliar-Cabral	International Society of Applied Psycholinguistics
Apresentação dos resultados de estudo PNL Promoção da leitura nas bibliotecas públicas	José Soares Neves	Observatório das Atividades Culturais
Promoção da leitura: parcerias entre Biblioteca Municipal e Bibliotecas Escolares	Cristina Valente	Biblioteca Municipal Macedo de Cavaleiros
Biblioteca pública e bibliotecas escolares – leituras que aproximam	Dora Pereira	Biblioteca Municipal Portimão
Apresentação do Portal PNL	Carlos Correia	Centro de Investigação para as Tecnologias Digitais – Universidade Nova de Lisboa
BookStart Crescer a Ler (BookStart)	Roland Marden  Luísa Tavares	Booktrust  APEI
Projeto <i>LeR<sup>+</sup> da Saúde</i>	Rizério Salgado Ana Resende	Unidade de Saúde Familiar de São Julião
Projeto <i>a LeR<sup>+</sup></i>	Alexandra Marques  Ana Bela Martins	Plano Nacional de Leitura  Rede de Bibliotecas Escolares
Avaliação externa do Plano Nacional de Leitura – 3.º ano	António Firmino da Costa	CIES/IUL

#### 4.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 15 E 16 DE OUTUBRO DE 2010

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
Nuevos lectores. Otra escritura	Antonio Rodríguez de las Heras	Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidade Carlos III, Madrid
O cérebro com que se aprende a ler depois dos 50 anos	Alexandre Castro Caldas	Instituto de Ciências da Saúde Universidade Católica Portuguesa
Políticas e práticas de alfabetização no Brasil: avanços e desafios	João Batista Oliveira	Instituto Alfa e Beto
Livros, leituras e tecnologias	José Afonso Furtado	Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian
	Isabel Coutinho	Jornal <i>Público</i>
	Paulo Ferreira	Booktailors
Como leem e como deveriam ler as crianças portuguesas do 1.º ao 6.º anos	Isabel Leite	Universidade de Évora
The amplified author and creative reader	Chris Meade	Institute for the Future of the Book – if:book Project
<i>LeR<sup>+</sup> Teatro</i>	Lúcia Correia	Plano Nacional de Leitura
<i>Novas Oportunidades a LeR<sup>+</sup></i>	Filomena Cravo Paula Luís	Plano Nacional de Leitura
Novas Leituras	Carlos Correia	CITI – Universidade Nova de Lisboa
Avaliação externa do Plano Nacional de Leitura	António Firmino da Costa	CIES/IUL

## 5.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 13 E 14 DE SETEMBRO DE 2011

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
Política y didáctica de la lectura	Joaquín Rodríguez	Fundação Germán Sánchez Ruipérez
A aprendizagem da leitura e da língua materna	Fernanda Leopoldina Viana	Universidade do Minho
	João Costa	Universidade Nova de Lisboa
	José Junça de Moraes	Universidade Livre de Bruxelas
Literatura para crianças e jovens	Ângela Balça	Universidade de Évora
	Armando Mesquita	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/OBLIJ
	Fernando Azevedo	Universidade do Minho
	Leonor Riscado	Escola Superior de Educação de Coimbra
	Natividade Pires	Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Direitos de autor – cópia, pirataria, circuito do livro	Jaime Boulhosa	Livraria Pó dos Livros
	José Jorge Letria	Sociedade Portuguesa de Autores
	Paulo Teixeira Pinto	Associação Portuguesa de Editores e Livreiros
Leitura e boas práticas	Projeto <i>a LeR<sup>+</sup></i>	Escola Secundária de D. Inês de Castro
	Projeto <i>Melhores Leitores do Mundo</i>	Colégio Moderno de Lisboa
Strategic approaches to reading promotion	Viv Bird	EU Read – Booktrust – Reino Unido
Leitura nas bibliotecas públicas e nas bibliotecas escolares	Ana Santos	Biblioteca Municipal de Oeiras
	Maria Carlos Loureiro	Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas
	Paula Fonseca	Escola Secundária de Linda-a-Velha
	Teresa Calçada	RBE e PNL
Avaliação externa do Plano Nacional de Leitura	António Firmino da Costa	CIES/IUL

## 6.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 2 E 3 DE OUTUBRO DE 2012

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
How knowledge about skilled reading can help understand reading acquisition	Jonathan Grainger	CNRS
Aprender melhor a ler / Aprender a ler melhor	Adriana Baptista	ESE do Porto
	Iolanda Ribeiro	Universidade do Minho
	Miguel Palha Fátima Trindade Sandra Silva	Projeto <i>Diferenças</i>
	Régine Kolinsky	Universidade Livre de Bruxelas
Leitura, cânone e metas curriculares	Helena Carvalhão Buescu	Universidade de Lisboa
	José Carlos Seabra Pereira	Universidade de Coimbra
	José Junça Morais	Universidade Livre de Bruxelas
	Teolinda Gersão	Universidade Nova de Lisboa / Escritora
Leitura e comunicação social	Carlos Vaz Marques	TSF
	João Pombeiro	Revista <i>LER</i>
	José Carlos de Vasconcelos	<i>JL</i>
	Paula Moura Pinheiro	RTP
Leitura e boas práticas / Novos projetos do PNL <i>Dormir+ para Ler melhor</i>	Teresa Paiva	Centro de Estudos do Sono da Faculdade de Medicina de Lisboa
	Helena Rebelo Pinto	CENC
	Paula Luís	PNL
<i>LeR+ Jovem</i>	Fernanda Leopoldina Viana Filomena Cravo	Universidade do Minho PNL
Promoção da leitura, sucesso escolar e inclusão social»	Carina Infante do Carmo	Universidade do Algarve
	Cristina Paiva	Andante
	Diogo Simões Pereira	EPIS – Empresários para a Inclusão Social
	Lina Duarte	Escola Básica e Secundária José Relvas
Leitura e compreensão de problemas verbais de matemática	Deolinda Correia	Universidade de Lisboa
Literacia e Desenvolvimento	SAR Princesa Laurentien da Holanda	Fundação Lezen & Schrijven

## 7.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 3 E 4 DE ABRIL DE 2014

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
Infecting minds with a fascination for science	Carl Zimmer	Universidade de Yale, EUA
Literacia científica – enquadramentos disciplinares	João Costa	Universidade Nova de Lisboa
	Jorge Buescu	Universidade de Lisboa
	José Junça de Moraes	Universidade Livre de Bruxelas
Leitura e divulgação científica em Portugal – desafios e perspetivas	Alexandre Castro Caldas	Universidade Católica de Lisboa
	Carlos Fiolhais	Universidade de Coimbra
	Guilherme Valente	Editora Gradiva
	Rosalía Vargas	Ciência Viva
Leitura e boas práticas Hábitos e gostos de leitura	Fernanda Leopoldina Viana Irene Cadime	Universidade do Minho
<i>Dormir+ para aprender melhor</i>	Helena Rebelo Pinto Teresa Paiva	CENC
Promoção das artes, ciências e letras para os mais jovens	Ana Meireles	Fábrica das Histórias
	Madalena Wallenstein	CCB / Fábrica das Artes
	Manuela Batista Noémia Santos	ES Henriques Nogueira
	Pedro Pombo	Universidade de Aveiro / Fábrica da Ciência

**8.ª CONFERÊNCIA DO PNL – 5 E 6 DE NOVEMBRO DE 2015**

TEMAS	CONFERENCISTAS	INSTITUIÇÕES
Leer el mundo en el lenguaje de los valores	Adela Cortina	Universidade de Valência
Leitura, educação e valores	David Justino	Conselho Nacional de Educação
	Guilherme d'Oliveira Martins	Centro Nacional de Cultura
	Pilar del Rio	Fundação José Saramago
Literatura e difusão de valores	Hélia Correia	Escritora
	Manuel Alberto Valente	Porto Editora
Leitura, valores e inclusão	Filomena Pereira	DGE
	José Junça Morais	Universidade Livre de Bruxelas
	Maria Emília Brederode Santos	Conselho Nacional de Educação
Bibliotecas e transmissão de valores	Maria da Conceição Tomé	Agrupamento Escolar Infante D. Henrique, Viseu
	Gaspar Matos	Biblioteca Municipal de Sines
	Manuela Silva	RBE
Programa «Cidadania Ativa» – Biblioteca de livros digitais	Isabel Alçada	Voluntários de Leitura
	Pedro Lourtie	Observatório da Língua Portuguesa
Why Europe needs more reading? The european network EURead	Jörg Maas	Stiftung Lesen / EURead